



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS - CCHN  
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA- PROLIND**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES DA ALDEIA  
INDÍGENA CAIEIRAS VELHA:  
NARRATIVAS INDÍGENAS TUPINIKIM**

**CRISTINA OLIVEIRA SANTOS LEMOS**

**ARACRUZ - ES**

**2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS - CCHN  
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA- PROLIND**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES DA ALDEIA  
INDÍGENA CAIEIRAS VELHA:  
NARRATIVAS INDÍGENAS TUPINIKIM**

**CRISTINA OLIVEIRA SANTOS LEMOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao PROLIND como requisito para obtenção do título de Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Espírito Santo.  
Orientadora: Andreia Teixeira Ramos

**ARACRUZ - ES**

**2022**

**CRISTINA OLIVEIRA SANTOS LEMOS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS COTIDIANOS ESCOLARES DA ALDEIA  
INDÍGENA CAIEIRAS VELHA:  
NARRATIVAS INDÍGENA TUPINIKIM**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao PROLIND como requisito para obtenção do título de Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Espírito Santo. Orientadora: Dra. Andreia Teixeira Ramos

Aprovado em 08 de outubro de 2022.

**COMISSÃO AVALIADORA:**

---

**Profa. Dra. Andreia Teixeira Ramos**  
Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo  
Orientadora

---

**Prof. Dr. Soler Gonzalez**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Profa. Marli da Penha Vieira Gomes dos Santos**  
Secretaria de Educação de Aracruz

## EXISTÊNCIA

Povo de muitas histórias  
De muitas lutas e vitórias  
No passado, quiseram apagar  
A beleza da sua cor, sua tradição  
O seu jeito de ser, ver e entender o mundo.  
Castigada por colonizadores,  
A Mãe Terra marcada está  
Por suor, lágrimas, tristezas  
Sangue inocente derramado.  
Entre cantos, danças e tambores,  
Surge a magia, o calor, que revela  
A existência desse povo.  
Encanta sua arte, sua pintura  
Que embeleza o corpo  
Das crianças e adultos.  
Guerreiras mulheres indígenas  
Que ao som de seus marakás  
Contagia com uma forte energia.  
Tantos sentimentos e lembranças  
Desperta a memória dos anciãos  
Saudades da liberdade.  
Força, coragem e resistência  
Determina este povo valente  
Povo guerreiro, povo indígena Tupinikim.

Autora indígena: Cristina Oliveira Santos Lemos

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por me conceder forças e a oportunidade de chegar até aqui.

Agradeço muitíssimo ao meu esposo pela paciência, apoio e cuidado com nossos filhos quando necessitava estar algumas horas ausente. Aos meus filhos embalados por abraços, choros e risos, alegrias e tristezas, muitas vezes não receberam de mim a merecida atenção.

Ao meu pai, minha mãe que sempre me encorajaram para nunca desistir dos estudos e dos meus sonhos, aos meus irmãos pela força.

Agradeço aos líderes indígenas (homens e mulheres) que já partiram lutando pelo povo. Aqui continuamos nossa resistência, lutando para manter nossa existência, nosso povo Tupinikim.

Agradeço às pessoas que contribuíram aceitando participar da pesquisa que resultou neste trabalho de Conclusão de Curso, as professoras indígenas pelo compartilhamento de suas experiências no ensino. Aos nossos líderes indígenas por compartilhar as histórias de luta, desafios, conquistas vivenciadas junto à comunidade indígena em prol de um bem comum a todos.

Agradeço carinhosamente à professora e doutora Andréia Teixeira Ramos, que aceitou o desafio de me orientar, pelo incentivo e encorajamento fazendo-me acreditar sempre, que todos somos capazes de vencer e concluir essa etapa em minha vida.

Agradeço a todos os professores e professoras que se dedicaram no ensino, através do Curso, possibilitando a produção de saberes-fazeres compartilhados. A colaboração de todos que me ajudaram a trilhar esse caminho formativo e chegar até aqui.

Gratidão!!

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso intitulado *Práticas pedagógicas nos cotidianos escolares da aldeia indígena Caieiras Velha: narrativas indígenas Tupinikim*, se debruçou no campo problemático com a seguinte pergunta de pesquisa: Como as narrativas dos saberes tradicionais se estabelecem nas práticas pedagógicas realizadas nos cotidianos escolares da Educação Infantil indígena da Aldeia Caieiras Velha contribuindo com os processos de aprendizagem das crianças indígenas? Foi objetivo geral da pesquisa evidenciar as experiências metodológicas acerca das práticas pedagógicas realizadas nos cotidianos na Educação Infantil indígena da Aldeia Caieiras Velha, bem como apresentar como os saberes tradicionais se constituem e se estabelecem nesses *‘espaçostempos’* de aprendizagem. Foram objetivos específicos: conhecer as práticas pedagógicas realizadas nos cotidianos escolares pelas professoras da Educação Infantil Indígena e pelas professoras do Ensino Fundamental Indígena da Aldeia Indígena Caieiras Velha e evidenciar como os saberes tradicionais se constituem e se estabelecem nos cotidianos da educação escolar indígena. Como produto educacional produzimos um episódio de Podcast apresentando duas rodas de conversa que fizemos com três professoras indígenas, sendo uma da educação infantil e duas do ensino fundamental e organizamos um ensaio e-book literário infantil, para que possa compor acervo literário e ser utilizado nas escolas indígenas e não indígenas. O trabalho se ampara na metodologia da pesquisa narrativa com aproximações com uma liberdade e licença poética, estética, política, pedagógica e ética. Nesse cenário, levamos em consideração a perspectiva histórica da Educação Escolar Indígena, valorizando as vozes dos líderes e anciãos da comunidade indígena através de suas narrativas orais, e o protagonismo dos sujeitos envolvidos nos processos *de ‘ensinoaprendizagem’* apresentados nas práticas pedagógicas das professoras indígenas da Aldeia Indígena Caieiras Velha. Utilizamos como procedimento metodológico as rodas de conversas pelo google meet, entrevistas narrativas conversadas, conversas com a utilização do WhatsApp e as cartas pedagógicas. Com as narrativas das professoras, conhecemos como tem se consolidado as experiências na Educação Escolar Indígena, explicitados nos caminhos percorridos pela pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Educação Infantil. Cotidianos Escolares. Práticas Pedagógicas. Narrativas. Pandemia.

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>7</b>
CARTA PARA AS EDUCADORAS INDÍGENAS.....	7
NOVA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO.....	16
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2. POVO INDÍGENA TUPINIKIM: ENTRE HISTÓRIA E NARRATIVAS ORAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ.....</b>	<b>37</b>
3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NA ALDEIA CAIEIRAS VELHA.....	42
3.2. O ENSINO FUNDAMENTAL NA ALDEIA DE CAIEIRAS VELHA .....	43
3.3. O ENSINO MÉDIO NA ALDEIA CAIEIRAS VELHA.....	44
<b>4. TECENDO AS TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS COM O TEMA DE PESQUISA ....</b>	<b>46</b>
4.1. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	50
<b>5. RODA DE CONVERSAS COM AS PROFESSORAS INDÍGENAS.....</b>	<b>55</b>
5.1. CONVERSA COM A PROFESSORA OSVALDINA PÊGO DE SOUZA.....	55
5.2. CONVERSA COM A PROFESSORA MONIANI PEREIRA MARQUES BENEDITO.....	59
5.3. CONVERSA COM A PROFESSORA ANDRÉIA COUTINHO DUARTE .....	62
5.4. NARRATIVA DA PROFESSORA ANGÉLICA MONTEIRO PÊGO DOS SANTOS.....	66
<b>6. CARTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ADRIANA VITORIANO BARBOSA .....</b>	<b>72</b>
<b>7. CARTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA CRISTINA OLIVEIRA SANTOS LEMOS.....</b>	<b>75</b>
7.1. NARRATIVA 1: PESQUISA DE CAMPO COM HORTA .....	77
7.2. NARRATIVA 2: ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL .....	82
7.3. NARRATIVA 3: O QUINTAL DE UMA ANCIÃ .....	83
7.4. NARRATIVA 4: MÚSICA TRADICIONAL TUPINIKIM QUEBRA QUEBRA GABIROBA.....	87
7.5. NARRATIVA 5: VISITA A CASA DE UMA ANCIÃ .....	90
7.6. NARRATIVA 6: O SAMBURÁ LITERÁRIO.....	93
7.7. NARRATIVA 7: LIVRO OS TUPINIKIM E GUARANI CONTAM.....	110
<b>8. CONTO INDÍGENA.....</b>	<b>130</b>
8.1. SEBASTIÃO E A PACA .....	130
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>131</b>
<b>10. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>133</b>

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

### **CARTA PARA AS EDUCADORAS INDÍGENAS**

Olá estimadas professoras indígenas da Aldeia de Caieiras Velhas, espero que vocês e seus familiares estejam bem e com saúde, nesses tempos de pandemia. Escrevo para contar parte da minha história de vida, enraizada em meu lugar de origem na travessia rítmica da vida onde diversos momentos e vivências constituem minha existência.

Escolhi o quintal da minha casa para começar essa escrita, entre dias quentes e frios, ensolarados e nublados, com vistas a um imenso tapete verde (manguezal), ao seu lado brilhantes águas são marcadas, ao navegar de uma canoa remada por seus pescadores que em marés altas, mortas, secas, vazantes navegam sobre o Rio Piraque-Açú. As águas desse rio se relacionam de forma harmoniosa com o manguezal formando juntos o estuário, um abrigo para reprodução, berço alimentar que garante a sobrevivência das espécies marinhas. Ao entardecer cores claras, escuras, quentes e frias, embelezam o céu deixando um forte e lindo colorido e o Sol que se despede marca suas águas.



Lembranças me fazem navegar pelo tempo, em que eu e meu irmão mais velho, acompanhávamos nosso pai na coleta do caranguejo. Entre descidas e subidas de morros era o caminho que percorríamos para chegar às margens do rio e embarcar numa canoa com samburás, remos, facão e seguir ao encontro do manguezal para mariscar. O manguezal um dos ecossistemas de grande importância para o povo Tupinikim, assim como os rios, a mata, o taboal, as nascentes, foi essencial meio de subsistência, pois dele se retirava o sustento alimentar garantindo a sobrevivência das famílias. Em conversa com o Senhor e liderança indígena Olindo Sezenando, proferiu em sua narração que *o mangue foi a mãe de muita gente, o mangue foi o seu patrão* e em conversa com a senhora e liderança Helena Coutinho segundo seu entendimento os biomas ambientais existentes no território são todos parentes pois dependem uns dos outros, dessa forma narrou [...] *A vida da gente antigamente aqui era o quê, era o mangue, e o taboal e a mata. O Mangue pra nós era mãe e o Rio era o pai e a mata era também parente da gente era o tio, porque tudo ajudava um e outro, o que, se um filho tivesse chorando pra comer a gente ia no mangue e trazia ameixa, ostra, siri, aratu e tudo trazia para as crianças se manter para nós comer, saía de manhã para comer de tarde, e a esteira do taboal, fazia esteira e vendia para comprar roupa, para comprar uma coberta ninguém tinha emprego, e roça também ,é uma mandioca pra fazer farinha, feijão plantado, milho plantava, plantava banana a gente vivia disso.*

Toda essa dinâmica de vida foi modificada sendo que a Mata Atlântica um dos primeiros ecossistema a ser afetado desde o processo inicial da colonização com o desmatamento, e em tempos não muito distante com o avanço devastador de empresas para a expansão industrial que reflete a política de apagamento dos povos e de suas memórias, muitas famílias indígenas foram obrigadas a saírem de suas casas, com a redução do espaço territorial ocorreu ampla desestruturação que resultou no desaparecimento de aldeias antigas, diminuição de nascentes, diminuição e extinção de espécies de animais existentes na mata, matéria prima escassa para construção de casas, houve a necessidade da procura de emprego nos bairros vizinhos, mudanças nos hábitos alimentares e o prejuízo mais recente está no rio Piraqueaçu e no Manguezal, considerando o desastre de Mariana-MG ocorrido em 2015, que alcançou a costa litorânea do Espírito Santo.

Sou mulher indígena da etnia Tupinikim, mãe, esposa, professora, estudante, amiga, casada e tenho 4 filhos, meu nome é Cristina Oliveira Santos Lemos. Meus pais vivem na aldeia Indígena Caieiras Velha desde sempre, assim como eu, filha primogênita do casal Enilda de Oliveira Santos e José dos Santos, tenho 4 irmãs e 3 irmãos.

Nasci em um período que ainda se instaurava no Brasil a ditadura militar, 26 de setembro de 1981. Minha história de vida se inicia em um momento de luta do povo indígena Tupinikim pela retomada do território, com início em 1979 através da mobilização coletiva do povo Tupinikim para retomar uma parte do território que havia sido invadida pela Aracruz Celulose, considerada como terras devolutas.

Meu avô, meu pai que ainda era solteiro, participou bravamente desse movimento de luta pela terra, junto à comunidade entre jovens, anciãos, anciãs, caciques e lideranças, onde homens, mulheres e crianças indígenas lutaram pela retomada e recuperação das terras que estavam sendo tomadas pelo avanço da Monocultura de Eucaliptos da empresa multinacional Aracruz Celulose.

Considero de grande importância tecer aspectos históricos que se entrelaçam a minha história de vida familiar e pessoal com a história coletiva do meu povo, pois esses fatos contribuem para minha constituição enquanto pessoa, enquanto indígena e para minha formação inicial /continuada profissional.

Vivendo desde minha infância na aldeia Indígena junto a minha família estabelecemos relações de pertencimento com o território, somos partes, filhos e filhas desta terra, e é nesse lugar territorializado que garante a base da reprodução da vida, dos costumes e tradições desenvolvendo o nosso modo de ser e viver no e com o mundo.

Quando ainda criança recordo-me de muitos momentos vividos com minha mãe e meu pai. Minha mãe Enilda, guerreira indígena, *Do Lar* sempre esteve cuidando e educando os filhos e filhas. No início dos anos 90 eu a acompanhava indo às fontes de água ou poços para lavar roupas e louças, carregava água em latas na cabeça, tenho vagas lembranças da minha avó Laura Maximiliano (*in memóriam*) sentada em uma cadeira de madeira onde contava muitas histórias. Meu pai guerreiro, pescador,

agricultor e catador de caranguejo, sustentou a família vendendo caranguejo em Jacaraípe/Serra-ES, muitas vezes eu e o meu irmão mais velho José dos Santos Junior, íamos para o manguezal junto ao meu pai para ajudá-lo na coleta. Eu e meus irmãos íamos juntamente com meu pai e minha mãe para o roçado (agricultura), para nossa subsistência, utilizávamos a troca de produtos por outras mercadorias com outras famílias (costume indígena).

Ainda na minha infância e juventude morando na rua da igreja Católica, lembro-me que quando a noite chegava, um grupo de crianças e adolescentes se assentavam em frente a antiga Igreja Católica, onde o senhor Carmozino conhecido como Nozino (*in memoriam*) contava muitas histórias, algumas assustadoras. De muitas histórias ouvidas, uma perpetua até os dias atuais, regida por uma crença. Acredita-se que embaixo da antiga Igreja Católica (Igrejinha Velha) existe uma serpente gigante (os mais velhos utilizam o termo Serepente) e que, se ela sair ou se tirarem a igrejinha do local, a serpente poderá sair e devorar a todos da aldeia. É interessante destacar que a igreja velha se encontra no mesmo local desde a década de 1940 (na época era de estuque ou casa de barro) e que passando por várias reformas, ao lado dela foi construída uma nova Igreja Católica.



Arquivo Pessoal, Igreja Católica

Iniciei meus estudos aos 7 anos de idade na rede municipal Escola Pluridocente Caeira Velha, instalada na própria aldeia. Os meus primeiros professores foram do município de Aracruz da Secretaria Municipal de Aracruz (SEMED), tendo sempre um bom desempenho nas séries cursadas. O ensino não era específico para crianças indígenas, os conteúdos eram baseados em cartilhas e livros didáticos, os mesmos que atendiam as demais escolas. Ao finalizar a 4<sup>o</sup> Série na escola Municipal, continuei os estudos (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) Séries em escola Estadual de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> Graus Coqueiral bairro vizinho a aldeia Caieiras Velha, foram anos de muitos desafios, meus pais sempre me motivaram a estudar e isso me fortalecia.

Entre 1996 a 1999, realizei o Curso de Formação para Educadores Indígenas Tupinikim e Guarani realizado na própria aldeia, formatado por períodos. Os cursistas indígenas das demais aldeias deslocavam-se para a aldeia Caieiras Velha e se alojavam em vários espaços cedidos (na escola, na Igreja Católica), para hospedar os professores foi construída a casa dos professores ao lado do Centro Comunitário, onde na época era servido a alimentação. Em alguns anos o curso também foi desenvolvido na aldeia Pau-Brasil, no município de Aracruz-Espírito Santo.

Os 57 cursistas indígenas, foram indicados pelas comunidades indígenas, que deveriam atender os seguintes critérios: idade mínima de 14 anos- participação nas atividades das aldeias-comprometimento na participação do curso. Por meio deste foram formados 36 indígenas, o curso possibilitou a pesquisa junto aos sábios, anciãos, lideranças e sobre a coordenação dos nossos professores e parcerias houve a publicação do livro “Os Tupinikim e Guarani Contam” tendo a organizadora a professora Edivanda Mugaribí, outra publicação importante “Os Tupinikim e Guarani na luta pela Terra”.

Concluí o curso Habilitação Profissional para o Magistério de 1ª a 4ª Série do 1º Grau-Formação Específica em Educação Indígena” (Curso Normal-Resolução CEE Nº 120/98), sendo o diploma conferido pela Escola de 1º e 2º Graus Monsenhor Guilherme Schmitz, localizada na sede em Aracruz- Espírito Santo.



Capa final do livro “ Os Tupinikim e Guarani Contam”

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor Guilherme Schmitz também cursei o Magistério Normal concluído em 2001 com Habilitação Profissional em Magistério, obtendo o título de Professor de 1º Grau da 1ª à 4ª Série, e na ocasião em dezembro do mesmo ano estava completando 7 meses de gestação, em 2002 nasceu meu primogênito Ivã Oliveira Santos Pêgo.

Ainda em 2002 iniciei o curso de Secretariado Executivo Trilíngue na instituição Faculdade de Aracruz, hoje por nome Faculdade FAACZ (Faculdade Integradas de Aracruz), estava retornando de uma licença a maternidade e comecei a frequentar as aulas em julho, mas não consegui me adaptar, estava com um bebezinho muito novinho e devido às dificuldades pessoais e momentos difíceis vivenciadas na família acabei desistindo do curso. No ano de 2003 a 2005 consegui cursar e concluir minha primeira graduação, na instituição Faculdade de Aracruz, hoje por nome Faculdade FAACZ (Faculdade Integradas de Aracruz), concluindo o curso Pedagogia com habilitações: Supervisão Escolar, Educação Infantil e Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na graduação vivenciei minha segunda gestação, em 2004 nasce minha filha Íris de Oliveira Santos Pêgo. Durante todo esse processo de formação meus pais foram e continuam essenciais na minha vida, Deus me sustentou a todo momento.

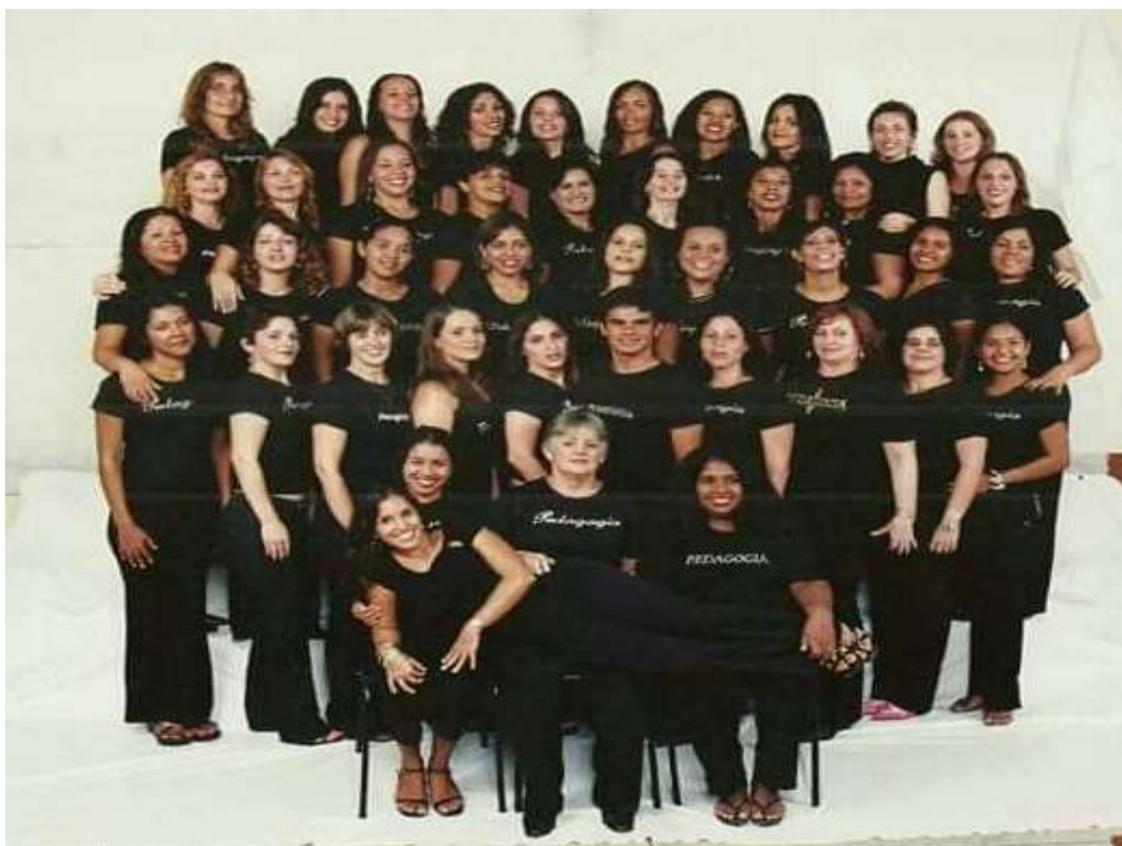


Foto da turma de Pedagogia/Formandos 2005

Durante esses períodos acadêmicos e de formação no ano 2000 comecei a lecionar no programa de Alfabetização para Jovens e Adultos, especificamente no

primeiro segmento, na aldeia Caieiras Velha ofertado pelo estado Secretaria de Estado da Educação, as aulas eram realizadas na Escola de 1º Grau Caieira Velha, e ocorriam 3 vezes por semana no horário noturno, o lanche normalmente era suco e biscoito preparado por nós professoras. Em 2001 comecei a lecionar na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caieiras Velha e nos anos 2002 a 2003 lecionei na Escola Municipal Pluridocente Indígena Irajá na turma Multisseriada de Alfabetização, neste lugar tive muitos aprendizados construí novas amizades. A cozinheira Mariazinha (in memoriam) foi uma grande amiga. Na fotografia abaixo Mariazinha (in memória) é a primeira ao lado direito.



Arquivo Pessoal/ I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena-Minas Gerais/Espírito Santo

A partir de 2005 comecei a lecionar na Escola Municipal de Educação Fundamental Indígena Caieiras Velha, sempre atuando nos anos iniciais da alfabetização. Neste mesmo ano, retorno para o Programa de Alfabetização para Jovens e Adultos, especificamente no primeiro segmento através da parceria entre Estado e Município. As aulas realizadas 2 vezes por semana ocorriam no turno Noturno na Escola Municipal de Educação Fundamental Indígena Caieiras Velha com a parceria entre Estado e Município.

Durante anos me dediquei ao ofício de professora/educadora atuando na EMEF Indígena Caieiras Velha. Em 2012 realizei a pós-graduação em Educação Infantil pela Faculdade De Administração, Ciências, Educação e Letras-Curitiba-Paraná. Nesse período nasce meu terceiro filho Frederick Santos Lemos, fruto do meu segundo relacionamento, meu esposo e companheiro Adão Ramos Lemos.

Dessa forma, com as experiências coletivas, familiares construíram dia após dia o sentimento e pertencimento na área da educação constituindo-me professora, educadora indígena. Ser professora/educadora indígena é desvelar caminhos, ser pesquisador investigador da sua própria história tornando-se coautor, desenvolver processos educativos que estejam alicerçados nas práticas e saberes culturais, nas memórias históricas, narrativas orais, nos cotidianos do fazer de cada povo.

Em 2016 retornei para a Educação Infantil como professora em regime de designação temporária, estou até o momento atual em 2022.

## NOVA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

Em 2015 iniciei a minha segunda Licenciatura, ingressei no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND) pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Para que essa Licenciatura pudesse acontecer foram travados diálogos intensos entre lideranças indígenas, professores e as entidades na busca para garantia de direitos na Formação Inicial e Continuada de professores e professoras em exercício e futuros professores e professoras.

A abertura do curso ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caieiras Velha, quando houve a realização da na Escola de Ensino Fundamental Indígena Caeiras Velha. Participaram deste momento autoridades do Ensino Superior (UFES), Municipais (SEMED), o Ministério Público Federal, os representantes políticos locais e indígenas, comunidades indígenas e os discentes do curso que se deslocaram de suas aldeias.



Foto Rede Social

A graduação presencial, na modalidade de alternância, dividido em tempo-universidade e tempo-comunidade. O local para desenvolvimento das aulas presenciais ocorrera na Base Oceanográfica em Santa Cruz, Aracruz, Espírito Santo. No segundo semestre do ano 2015 quando se inicia o curso, nasceu minha filha Carolina Santos Lemos, uma gravidez difícil de alto risco, havia momentos que necessitava sentar se ao lado de fora da sala devido à falta de ar, muitas vezes com pressão alta, mas, não me impediu estar presente nas aulas acompanhando os primeiros módulos de aula com o professor Tônico Benites.

Minha filha nasceu no dia 15 de dezembro de 2015 às 15 horas e 15 minutos no Hospital e Maternidade São Camilo/Aracruz-Espírito Santo. Em 2022, ela se encontra com 6 anos.



Arquivo Pessoal

Entre 2020 devido a pandemia o curso foi ofertado de forma remota, em 2022 o curso voltou de forma presencial seguindo os protocolos de Biossegurança. O curso Prolind, durante esse longo caminho de percurso formativo muito tem contribuído na minha vida profissional e também pessoal. Nós que escolhemos ser professores e professoras nunca paramos de estudar pois a cada dia aprendemos mais um pouco e juntos compartilhamos, vivenciamos, nos fortalecemos, no compromisso pela educação.

Pensar na Educação Escolar Indígena é trazer à memória todo contexto histórico em nosso território, pois todas as conquistas perpassam por um cenário marcado por lutas e através das memórias e narrativas dos nossos antepassados, narradas pelos sábios, anciãos e anciãs, nossas lideranças, nossos pais, que nos impulsiona e encoraja a continuar trilhando este caminho.

Deixo meu abraço com esperança de dias melhores!

Cristina Oliveira Santos Lemos

## 1. INTRODUÇÃO

*Aqui eu nasci*

*Aqui eu cresci*

*Sou da aldeia, meu povo é Tupinikim.*

O presente trabalho evidencia a relevância de um currículo específico e diferenciado que vem sendo desenvolvido através das práticas pedagógicas das professoras indígenas Tupinikim, nos cotidianos escolares na comunidade Indígena Caieiras Velha, possibilitando refletir e compreender de que forma as **narrativas orais** e **escritas**, podem contribuir no processo educativo e aprendizagem das crianças indígenas. Pretende-se dar visibilidade aos saberes-fazeres das crianças, dos anciãos e anciãs, dos sábios, das professoras através das criações, invenções e produções que ocorrem nos cotidianos escolares, em outros espaços de aprendizagem, na sala de aula. Partilhamos com a compreensão de que o cotidiano escolar somente pode ser entendido se for vivenciado, sentido, percebido, praticado, em conexão com pesquisas nos cotidianos.

Ferraço (2007) nos instiga *considerarmos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas*. Assim, pesquisar os cotidianos é envolver-se e estar imerso nas possibilidades de encontros, desencontros e reencontros inventados no caminhar cotidiano, para inventar modos outros de conhecimento nos cotidianos escolares, diferentes daqueles impostos pela modernidade (ALVES, 2015, p.134).

A partir das contribuições das professoras indígenas que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caieiras Velha e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caieiras Velha, percebe-se que as narrativas *orais* e *escritas* no campo discursivo e dialógico são sinalizadores de memória, marcadores identitários que enriquecem a construção dos conhecimentos reafirmando a identidade social, histórica e cultural, fortalecendo a identidade étnica ao adentrar nas cosmologias do pensamento indígena, nas mitologias, com as histórias vividas e subjetivas, ativa e reconstrói a memória coletiva (res)significando o tempo, as relações

de pertencimento, os vínculos sociais de um coletivo com suas vivências e experiências próprias.

As narrativas orais e *escritas* se apresentam como um instrumento dialógico, uma ferramenta de grande importância para o fortalecimento étnico identitário e cultural, articulado ao fazer pedagógico no processo de escolarização permitindo reconhecer a nossa própria história. As narrativas dão vida a um determinado tempo historicamente construído através das vivências familiares e coletivas, reportam a elementos inusitados sendo essas histórias perpassadas de geração a geração compondo a tradição oral do povo. Conforme Barbosa (2011, p. 80)

As narrativas orais traçam o caminho da construção do lugar, das vivências e das experiências. A partir da memória, desenham-se mapas, traçam-se roteiros e percorrem-se caminhos. Como num mosaico que junta passado e presente, as lembranças recolhidas e traçadas entre a memória e o lugar contam as histórias contadas, ouvidas e vividas e acabam por revelar um item comum entre contador e ouvinte com relação à imagem e o sentimento que se tem do lugar. No momento em que conta suas histórias, o contador vai juntando os pontos necessários, vai tecendo os fios da memória que une o presente ao passado, redesenha o lugar vivido ainda vivo na memória e coloca-o na mesma tela do lugar em que se vive.

Nesse viés, o campo problemático surgiu com a seguinte pergunta de pesquisa.  
**Como as narrativas dos saberes tradicionais se estabelecem nas práticas pedagógicas realizadas nos cotidianos da Educação Infantil indígena da Aldeia Caieiras Velha contribuindo com os processos de aprendizagem das crianças indígenas?**

Alinhamos como **objetivo geral**: Evidenciar as experiências metodológicas acerca das práticas pedagógicas realizadas nos cotidianos na Educação Infantil indígena na Aldeia Caieiras Velha, bem como investigar como os saberes tradicionais se estabelecem nesses '*espaçostempos*' de aprendizagem.

### **Alinhamos como objetivos específicos:**

- Conhecer as práticas pedagógicas realizadas nos cotidianos escolares pelas professoras da Educação Infantil Indígena na Aldeia Indígena Caieiras Velha;
- Investigar como os saberes tradicionais se estabelecem nos cotidianos da educação escolar indígena.
- Produzir um episódio de Podcast<sup>1</sup> como produto educacional apresentando as narrativas de duas professoras indígenas da educação infantil nos cotidianos escolares da aldeia Indígena Caieiras Velha.
- Organizar um ensaio e-book literário infantil, para que possa compor acervo literário e ser utilizado nas escolas indígenas.

Para contemplar os objetivos usamos como inspiração a metodologia da pesquisa narrativa (RAMOS, 2018, 2021; GONZALEZ e RAMOS 2021) com aproximações com uma liberdade e licença poética, estética, política e ética no caminho da pesquisa. Como produção de dados realizamos o registro de narrativas que atravessam ao longo do texto baseadas nas memórias coletivas do povo Tupinikim por fatos históricos ocorridos, que nos permitem compreender um tempo vivido e sentido entrelaçados às experiências e afetações existenciais. Levamos em consideração a perspectiva histórica da Educação Escolar Indígena, valorizando as vozes dos líderes e anciãos da comunidade indígena através de suas narrativas orais.

Quando eu digo que é preciso valorizar também outras fontes de sabedoria, eu me refiro à esfera oral, à dimensão oral das pessoas que são lideranças de comunidades, de mais velhos, de mães-de-santo, de gente antiga mas que tem sabedoria. Não tem ciência, mas tem sabedoria. Por que a sabedoria é importante? Porque a sabedoria vem do território, vem da maneira de lidar com o território. Ela é extraída dos recursos de sobrevivência dentro de um território. [...] O território não é apenas o espaço, o lugar físico, abstrato, o território é o espaço marcado pelo humano. O corpo é território, a casa é território, são lugares simbólicos do espaço ocupado pelo humano. (SODRÉ apud BRANDÃO; TRINDADE, 2006, p.35)

---

<sup>1</sup> Podcast “é um programa de rádio que pode ser ouvido pela internet a qualquer hora, por meio do celular ou do computador. Com temas e duração variadas, o ouvinte pode acessar conteúdos em áudio para se informar, para estudar ou para passar o tempo”. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2021/02/10/oque-e-um-podcast-para-que-serve-conheca-algumas-sugestoes-de-programas>. Acesso em: 6 ago. 2021.

Contamos com o registro do desenvolvimento de algumas práticas pedagógicas, e o protagonismo dos sujeitos envolvidos nos processos de ‘*ensinoaprendizagem*’ revelados nas narrativas dos saberespráticas docentes das professoras da Aldeia Indígena Caeiras Velha.

Dessa forma, com as práticas pedagógicas busca-se o protagonismo dos sujeitos indígenas, a autoafirmação e fortalecimento etnico-identitário que se inicia com o ser *criança indígena*. A constituição do ser *criança indígena (sujeitos ativos)* se desenvolve dentro de um contexto real de interações/coletividades nas práticas sociais e culturais entre seus familiares, com sua comunidade, com os espaços físicos e geográficos (território) um laboratório vivo para conhecer, aprender e construir conhecimentos, essas vivências são determinantes na construção da identidade das crianças como um ser sociocultural arraigado de sentidos. Desse modo, a pesquisa narrativa “constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo”. (CABRAL E SOUZA, 2015, p. 150).

Debruçamos nas escolhas metodológicas através das Roda de Conversa, Carta pedagógica, as entrevistas narrativas conversadas. Através das Rodas de Conversa pelo Google Meet, como instrumento da pesquisa narrativa, ocorreu a partilha, compartilhamento das práticas pedagógicas das professoras indígenas, sendo suas narrativas transcritas como forma de valorização aos discursos dos sujeitos envolvidos, evidenciando como tem se consolidado as experiências na Educação Escolar Indígena. Podemos considerar a Roda de Conversa um dispositivo formativo que viabiliza a troca, valorização e construção de saberes experienciais de formação contínua e que em tempos de pandemia foram muito vivenciadas através das lives mediante aos recursos tecnológicos. Bedin; Del Pino compreendem que:

por meio das rodas de conversa existe uma horizontalização das relações de poder; os professores que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores histórico-sociais e crítico-reflexivos diante da realidade do contexto social” e que esses momentos as rodas de conversa “proporcionam conversas formativas-dialógicas que possibilitam a produção e ressignificação de saberes sobre as experiências dos professores (BEDIN; DEL PINO, 2019, p. 55).

Utilizamos a carta pedagógica como procedimento metodológico, pois acreditamos que a carta é um gênero um “instrumento de comunicação na sociedade

há décadas e portador dos mais diversos conteúdos, sendo fundamental como instrumento de pesquisa e na formação de professores” [e professoras] (CABRAL E SOUZA, 2015, p. 155).

Através das cartas pedagógicas aqui apresentadas buscou-se por meio do registro pedagógico, humano, vivido e sentido as vozes que enunciam de forma subjetiva as experiências, desafios, as ações que acontecem nos cotidianos escolares, com uma escrita poética favorecendo a autonomia do sujeito que ao mesmo tempo se posiciona como pesquisador de sua própria história, também ensina com seus registros narrativos.

Para CLANDININ e CONNELLY (2011 p.18):

A pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”.

Os participantes e sujeitos da pesquisa e também das narrativas, foram 6 professoras indígenas da Aldeia Caieiras Velha, 3 atuam no CMEI Indígena Caieiras Velha e 3 atuam na EMEF Indígena Caieiras Velha. O processo de pesquisa e de produção de dados ocorreu por meio de plataforma online pelo Google Meet, que viabilizou a realização das Rodas de Conversa em duas etapas. Utilizamos também áudios através do aplicativo WhatsApp com 1 professora. Além das professoras, a pesquisa ocorreu através de aportes bibliográficos e retomadas de alguns trabalhos já realizados através da Licenciatura em curso, houve também entrevistas narrativas conversadas com alguns anciãos e anciãs, líderes da aldeia indígena Caieiras Velha.

O presente trabalho, apresenta-se na seguinte organização, discorre como Primeiras Palavras O memorial descritivo autobiográfico através de carta pedagógica entrelaçado com as experiências de vida e processo formativo, em seguida a introdução apresentando a temática do trabalho, os procedimentos e metodologia utilizada contendo os objetivos da pesquisa, a problematização e os sujeitos envolvidos. No capítulo I, apresentamos um breve percurso histórico sobre o povo Tupinikim abrangendo registros históricos e narrativas orais de lideranças indígenas

Tupinikim. No capítulo II apresentamos através de narrativas Orais o percurso da Educação Escolar Indígena no Município de Aracruz-Espírito Santo. No capítulo III apresentamos referencial teórico tecendo as trajetórias investigativas com o tema ao qual trabalhamos com algumas reflexões acerca da criança, territórios, currículo e práticas pedagógicas. No capítulo IV, estão transcritas as narrativas das professoras e práticas pedagógicas, as cartas pedagógicas autobiográficas narradas pelas professoras indígenas. No capítulo V, contém o registro escrito de uma narrativa (Conto Indígena) coletada no processo e percurso da pesquisa. No capítulo VI é feita a análise e conclusão dos resultados alcançados ou esperados do desenvolvimento da pesquisa narrativa.

## 2. POVO INDÍGENA TUPINIKIM: ENTRE HISTÓRIA E NARRATIVAS ORAIS



Grafismo Corporal desenhado por criança da educação Infantil

Discorreremos a seguir um breve registro da história sobre a existência do povo indígena Tupinikim ao qual pertencemos, não temos a intenção de retratar toda a história, mas oferecer alguns subsídios que ajudem nos caminhos da leitura com o apoio de aportes bibliográficos. No decorrer do texto, valorizo as vozes dos nossos líderes que vivenciaram momentos marcantes em suas vidas através de suas narrativas orais, pois suas vozes vão dando sentido e significado ao entendimento da pesquisa.

Somos conhecidos como Tupinikim (Tupiniquim, Margayá, Tuauá). A autodenominação Tupinikim, grafado ao longo dos anos de diferentes maneiras-Topinaquis, Tupinaquins, Tupinanquins, Tupiniquins, conforme o dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de Antenor Nascentes, com apoio do historiador Varnhagen, “Tupi do lado, vizinho lateral” (TEAO, LOUREIRO, 2009). Também apresentam diferentes grafias “Tupinikin ou Margaya” (FREIRE, MALHEIROS, 1997).

De acordo com Guimarães (1998), no período da colonização brasileira, cronistas referem-se ao grupo indígena Tupinikim habitante da faixa litorânea do Brasil situada entre Camamú, na Bahia, e o rio São Mateus, região das capitanias de Porto Seguro e Espírito Santo, muitos se dispersaram e passaram a se organizar e viver em comunidades rurais. Outro grupo Tupinikim habitava mais ao sul, na região de Angra dos Reis e Cananéia, na capitania de São Vicente (PACHECO, 1977, p. 99).

Atualmente o povo Tupinikim, pertencente ao tronco Tupi, concentra-se no estado brasileiro do Espírito Santo na região sudeste do Brasil no município de

Aracruz, onde localizam-se as aldeias indígenas da etnia Tupinikim: Caieiras Velhas, Irajá, Pau Brasil, Comboios, Boa Vista, Areal, Amarelos, Córrego do Ouro e as aldeias da etnia Guarani Mbyá: Boa Esperança, Piraquê Açú, Três Palmeiras, Nova Esperança e Olho D'Água.

A Terra Indígena (TI) Caieiras Velhas é formada por capoeiras<sup>2</sup>, uma parte do que restou da Mata Atlântica e se encontra às margens do Rio Piraquê-Açú de água Salgada, ao norte com grande extensão o Rio Soé de água Doce, tendo a presença da Rodovia Primo Bitti, que dá acesso à Sede do município. Atualmente existem cerca de 540 famílias na aldeia Caieiras Velhas, totalizando em média 1.840 indígenas.

Ao longo de mais de 500 anos, houveram marcos históricos que mudaram a realidade das populações indígenas, documentos produzidos por organizações religiosas, pelo próprio governo, por viajantes e cronistas, revelam cenários do modo de vida tradicional em que consistia as experiências de vida coletiva dos primeiros habitantes, mas, também apresentam o processo devastador da intensa política segregacionista e integracionista com o cerceamento dos povos indígenas ao estado-nação.

O período colonial foi profundamente decisivo no distanciamento e apagamento das raízes ancestrais e da territorialidade dos povos indígenas, principalmente aqueles que habitavam a costa litorânea. O povo Tupinikim, por resistir e persistir contra o adentramento ao seu mundo físico, cultural e social sofreu muitas mudanças, não aceitando as opressões impostas em muitos momentos históricos e de tensão que ocorreram desde o período colonial até os dias atuais, criam e recriam formas de resistência se fortalecendo contra essa política capitalista e de extermínio aos povos indígenas.

Pelas anotações, registros de viajantes e cronistas no século XVI chegou a existir aproximadamente 55 mil Tupinikim, mas esta população reduziu-se drasticamente em virtude dos conflitos com o colonizador, das doenças advindas desse contato e da política de aldeamentos. No estado de Espírito Santo foi organizado aproximadamente dez aldeamentos onde tiveram que aceitar o projeto político dos aldeamentos organizados pelos jesuítas, que visavam com tal empreendimento, à conversão e a ocupação do território.

---

<sup>2</sup> Vegetação baixa próxima a mata

Num sentido geral, as ações empreendidas pelos padres jesuítas implicaram no cerceamento à liberdade dos Tupinikim em suas manifestações culturais, na repressão aos seus ritos e tradições, a perda da língua materna, além de impor limites no acesso ao território que tradicionalmente ocupavam antes da invasão dos portugueses.

Desses aldeamentos jesuítas destacaram-se: a Aldeia Nova (atualmente Santa Cruz) e a Vila dos Reis Magos (Nova Almeida) que a partir de 1580 passou a abrigar parte da população da Aldeia Nova, em virtude de um ataque de formigas que destruiu as plantações e de um surto de varíola. Aos que não foram para a Vila dos Reis Magos acredita-se que atravessaram o rio Piraquê-Açu, passando a morar próximo à outra margem do rio, lugar que mais tarde seria conhecido pelo nome Caeiras Velha (COMISSÃO DE ARTICULAÇÃO DOS POVOS TUPINIKIM E GUARANI; CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 1996).

Com a política de aldeamentos houve a proibição da língua materna a pedido do Marquês de Pombal. Em sua visão a população brasileira deveria ter nomes portugueses, não podia falar as línguas nativas, sendo que a língua portuguesa deveria ser a única falada em todo território brasileiro, as lideranças das aldeias foram denominadas capitães, mudando assim a organização das aldeias e, deste modo todos passaram a ser cidadãos portugueses, negando a própria identidade étnica e cultural. Outra questão que gerou a proibição foi o pretexto de que o uso da língua materna estava prejudicando a comunicação na colônia brasileira.

No Espírito Santo, a proibição do uso da língua aconteceu no ano de 1795 pelas câmaras municipais de Vitória e Nova Almeida. Os que não fizessem uso da língua portuguesa eram punidos severamente, aqueles que não aderissem à lei estavam sujeitos a prisões, a surras e até mesmo à morte em certos casos. Com esta repressão e perda linguística aconteceu a desestruturação do pensamento indígena, pois a partir do momento em que foi imposta a uma nova língua e outra cultura, nossos antepassados deixaram de acreditar em seus mitos e suas crenças e passaram a tomar como verdade somente aquilo que os portugueses pregaram, esquecendo, deixando desaparecer a oralidade linguística, sua própria cultura.

Apesar das profundas modificações aos territórios, que geraram desordem afetando violentamente a dinâmica da vida tradicional, as culturas dos povos indígenas, as terras indígenas foram e ainda continuam sendo alvo de exploração e

ganância, o que impulsiona os povos indígenas a continuar lutando por seus direitos e ideais.

*Um sábio ancião Tupinikim, da aldeia Caieiras Velha assim narrou (in memória) ou prá ganhar ou pra perder, ou prá viver ou prá morrer a nossa luta continua.*

Já na década de 40 a empresa Companhia de Ferro e Aço de Vitória (COFAVI)<sup>3</sup> invadiu, explorou e desmatou nosso território com a autorização do Governo Estadual para desenvolver suas atividades, pois neste período perpetuava a ideia da não existência do nosso povo indígena Tupinikim chamados *caboclos*, *bugres* conforme dizem os mais velhos da aldeia. Nessa época existiam muitas aldeias indígenas que estavam dispersas e viviam ao seu modo de vida sobre muitas afetações.

Com a arrancada na industrialização brasileira nos anos 50, a situação começou a agravar e já no final da década de 60 com o processo devastador, contínuo de exploração e invasão da ARACRUZ FLORESTAL, posteriormente a ARACRUZ CELULOSE, nosso povo indígena esteve desafiado devido ao desapropiamento territorial que ocorreu de forma violenta provocando a expulsão e desagregação de centenas famílias. Essa situação obrigou muitos indígenas a se deslocarem para outros lugares em busca de alternativas para sobrevivência. A seguir:

Outro fator de comprometimento da sua cultura diz respeito à redução significativa das áreas tradicionalmente ocupadas, que levaram à extinção de antigas aldeias, forçando um novo reordenamento geográfico, provocando crises de sociabilidade e dissolução dos laços de reciprocidade, antes existentes e orientados em função da necessidade das trocas econômicas (COMISSÃO DE ARTICULAÇÃO DOS POVOS TUPINIKIM E GUARANI; CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 1996, p.24).

Em 1967, chega no território Tupinikim um grupo de índios Guarani Mbyá, que foi acolhido e passou a viver em uma parte da aldeia de Caieiras Velha, mas em contexto e cenário de graves violações aos direitos humanos e territoriais, na década de 70 algumas famílias indígenas do povo Tupinikim e Guarani, que se estabeleciam

---

<sup>3</sup> No início dos anos 40, o Estado capixaba cedeu à Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI) uma gleba de terras indígenas tratada como terras devolutas. Era a primeira grande empresa a desenvolver atividades no município de Aracruz. Utilizou a Mata Atlântica para a produção de carvão vegetal (BARCELLOS, 2008, p.129).

no mesmo território, sofreram remoções forçadas para um território desconhecido na época, conhecido como Fazenda Guarani, ficando confinados por cinco anos. Com o retorno das famílias, os vizinhos Guarani-Mbyá se aliam com os Tupinikim entre (1975 e 1983) período que iniciaram um longo processo de reivindicação, recuperação e demarcação de seu território, sendo caracterizado como a primeira fase da luta pela terra no Espírito Santo.

Nos primeiros anos de conflito, os índios mobilizaram-se através de denúncias, procurando apoio na sociedade civil para que esta pressionasse o governos, inclusive a FUNAI, para resolver a questão. A Aracruz Celulose, entretanto, mantinha-se intransigente, negando sempre o direito dos índios sobre aquela terra (COMISSÃO DE ARTICULAÇÃO DOS POVOS TUPINIKIM E GUARANI; CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 1996, p.15).

Esta primeira fase, foi um período de muita tensão no território indígena, também momento de força, união, coletividade, de encorajamento pela luta, por garantia e efetivação de direitos, tendo sido travado grande embate entre os posseiros que aqui se instalaram e mostravam forte discriminação contra indígenas. A empresa Multinacional Aracruz Celulose com sua invasão e seus experimentos dizia ser a dona dessa terra. De acordo com (Educadores Índios Tupinikim e Guarani, 2001, pág. 13):

Com a redução de nossas áreas ficamos ilhados em meio à monocultura de eucalipto. Ficamos sem terra para plantar e praticar a caça que era um dos meios de subsistência de nosso povo. Sofrendo na pele e na alma a perda devastadora de nosso antigo modo de vida, decidimos lutar pela retomada de nossas terras e pela conquista de nossa liberdade. Com o apoio da Igreja Católica, a partir de 1979, começamos uma mobilização para recuperar ao menos uma parte de nosso território. Em Maio de 1979, ocupamos uma área de mata onde estão atualmente localizadas as aldeias Guarani, Boa Esperança e Três Palmeiras. (Educadores Índios Tupinikim e Guarani, 2001, p. 13)

Em entrevista narrativa, o ex cacique José Sezenando assim narrou [...] *porque se eu não fosse um líder mesmo que viesse para liderar essa comunidade eu não existia mais não, porque o pessoal andava atrás de mim para me matar, a pessoa passava a pé perto de mim e não me via porque Deus, ele me cobria e não deixava eles me ver, eles foram na porta da minha casa me matar, eles puxaram o gatilho cara a cara e o tiro não saiu então eu falava assim*

*porque Deus sabia que eu estava fazendo uma coisa que eu não estava tirando nada de ninguém eu enquanto cacique estava buscando aquilo que era nosso, aquilo que a comunidade estava precisando porque nós não tinha Terra , não tinha mais nada a Aracruz cercou isso aqui tudinho, botou vigia dentro das terras e nós não podia nem pegar lenha pra cozinhar feijão, seu avô, meu pai, pai de muitos ali ia buscar lenha dentro do mangue a siriba seca pra cozinhar feijão porque a gente não tinha fogão a gás, porque a Aracruz não deixava, eles cercava nós dia e noite ali, querendo que nós saísse daqui para poder deixar a Terra para eles, tudo isso que passamos foi uma resistência, eu vi e vivi isso tudo, eu vi e senti o que os nossos pais sofreu e por isso que eu fiquei, eu falava para meu pai assim eu vou lutar pelo território, eu lutei, lutei mesmo, botei minha vida em jogo eu falava mesmo não vou viver mais de 30 anos, mas sempre falava se eu morrer outro levanta a bandeira de luta não vão arriar também não e por causa disso eu passei pela cadeia fui preso, sofri humilhação estive dentro da delegacia sofri discriminação, fui chamado de ladrão, vivíamos com doações, foi a minha vida eu não tive infância comecei com 17 anos sempre envolvido nas lutas, e nessa época as famílias tudo ia pra demarcação com as crianças, seus filhos, todo mundo ia pintado, os adultos com arco-flecha, borduna [...]*

Ainda em 79, nós concluímos a primeira demarcação por conta própria e começamos a buscar a FUNAI para reconhecer isso já foi em 83, quando ela de fato reconheceu a demarcação com os marcos tudo certinho no território, foi onde nós colocamos como primeiro ponto trabalhar pela educação diferenciada.

**De acordo com a narrativa do meu pai José dos Santos, que na época ainda era solteiro[...]** Na primeira demarcação de 79, reunia as famílias, ia pra demarcação, ia para as lutas, quando era por aqui perto a gente ia a pé mesmo. As família reunia, todo dia e a gente ia todo dia com foice, facão, machado, arco e flecha, borduna, ia

todos pintado levava tambor, aquela animação, aquela alegria pra lutar pelos nossos direitos.

Na época foi varias família, do velho Mário, seu Lídio, Antônio dos Santos, Seu Bino e teve várias que eu não me lembro agora, assim as famílias que estavam indo os pais levavam os filhos também, e as lutas foi acontecendo, não teve só a demarcação de 79 depois veio vindo as outras demarcação, até chegar no ponto de hoje.

Durante esta primeira demarcação feita por conta própria pelo povo Tupinikim e Guarani, uma das marcas que também se revela entre a força coletiva é a oralidade, vozes que não se deixaram ser caladas, mesmo com toda opressão, conflitos e discriminação vivenciados. Vozes que se expressaram de forma musicalizada, cantadas, cantos surgidos, que retratam a historicidade, vivência e resistência indígena. ALMEIDA (2007) revela: A terra para esses dois povos é o símbolo de vida e de continuidade da sua cultura e de sua história. Portanto, lutar pela terra é lutar pela vida, é dela que nasce a vida, é ela que sustenta a vida e é ela que acolhe a vida para fazer brotar vida nova.

A liderança indígena Otoniel Sebastião, neto de Lídio e Maria (In memorian), assim narrou: [...] meu avô falava pra mim, da primeira demarcação de 79 na qual ele participou. A música *quebra quebra gabirola*, ele falava o seguinte que essa música ela surgiu é, naquele momento que ele estava na alta demarcação é, fazendo um picadão, cortando para poder demarcar o nosso território aí naquele momento ali do picadão que eles estavam atravessando o córrego, subindo o morro, no meio da mata né roçando, encontraram um pé de gabirola.

Nesse momento que eles encontraram esse pé de gabirola o pessoal que estava lá na frente gritaram que tinha um pé de gabirola, tinha um pé de gabirola onde que eles ia passar, aí aquelas pessoas que estava cá mais atrás gritaram corta essa gabirola joga no chão, aí o pessoal que estava na frente lá, é para eles era tudo era festa, e estava naquele momento ali de luta na verdade, mas é, porque naquela diversão de uma demarcação

que eles estavam fazendo, sabendo que aquilo ali ia servir para aos netos, bisnetos e tataranetos deles futuramente.

Então eles estavam ali é lutando né, por um só objetivo e aí naquele momento eles quando mandaram cortar o pé de gabirola eles falaram ao contrário o quebra quebra gabirola ou seja no lugar de corta corta gabirola, foi falado quebra quebra gabirola e daí surgiu a música o quebra quebra gabirola e aí naquele momento ali essa música surgiu eles cortaram o pé de gabirola na verdade quebraram né, saiu a música daquele pé de gabirola e essa música hoje ela é cantada até nesse exato momento no ano em que nós estamos hoje em 2022 e vai daqui até que os nossos netos bisnetos venham e aí por diante a música vai continuar.

**Assim narrou o ex cacique José Sezenando, sobre as tensões entre os posseiros[...]** A discriminação era intensa, os posseiros não queria que nós fosse indígena, eles não queriam que demarcasse as terras, e diziam vocês são caboclos, vocês simplesmente não são índios, eles batia o pé que nós não era índio, falavam que nós estava contando mentiras para o pessoal para poder ter as terras. Isso porque muitos deles aqui dentro, os posseiros já tinha suas terras, já tinha suas casas e o caso deles era fazer o que? Era fazer loteamento e fazer tipo assim uma pousada para vir para a praia por ser muito perto, muita gente que morava em Aracruz, morava fora dessa região que morava pro lado de Ibirapu que tinha as casas aqui para poder passar a época de verão pois ficava perto da praia.

Então as casas fechadas foi que nós pegamos e entramos e botamos indígena e aí eles começaram a discriminar nessa parte dizer que nós não era índio, que nós era caboclo, que nós não merecia ter uma casa boa, que tinha que ficar nas casas no meio do mato mesmo, porque nossas casas antigamente era tudo de madeira mesmo e palha tudo de chão, piso batido mesmo, era nossa tradição e quem dera se hoje fosse assim, pra mim era bem melhor e o pessoal, muita gente ainda crítica, porque hoje nosso lugar

não parece aldeia, mas não temos culpa, a culpa foi de quem? A culpa foi dos governos que deixou as empresas virem destruindo nossas matas, destruíram grande parte das nossas matas e agora é difícil não temos cipó, não temos a madeira boa, não temos palha suficiente para fazer as casas da gente, não tem mais isso hoje e se a gente for tirando e tirando a gente mesmo estará destruindo.

A gente era muito discriminado assim, ainda mais quando chegou a Funai aí mesmo, quando nós entramos na demarcação, os posseiros era os primeiros que entregava a gente pra empresa Aracruz Celulose para poder prender a gente, eu vivia mais preso do que ajudando o pessoal demarcar a Terra, só que nós sempre tinha nossa estratégia, quando eles me prendia eu mandava o nosso povo parar porque se continuassem eles não me soltariam era um jogo de cintura, jogo de braço quando eles percebiam que estava todo mundo fora eles me liberavam de novo, me liberava e a gente fazia reunião no outro dia e voltava fazendo a demarcação e foi assim a nossa luta, foi uma luta terrível naquela época.

Em conversa com o ex cacique José Sezenando a discriminação, os conflitos só aumentavam causando desequilíbrio na organização sociopolítico, geográfico. As mobilizações ocorreram para retomada do território e pelo reconhecimento enquanto povo indígena.

Nesta fase que correspondeu entre 1975 a 1983 (Comissão de Articulação Tupinikim e Guarani) em 1983 houve a demarcação de 4.492 hectares de terras, mas somente em 1988 essas terras foram legalmente reconhecidas por meio do seu registro na Comarca de Aracruz. Com os artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas se fortaleceram, para lutar pelos seus direitos à terra, dentre outras leis que asseguram esse direito.

A segunda fase corresponde entre os anos de 1993 a 1998, onde a comissão de caciques somando a várias parcerias realizaram a segunda autodemarcação, após várias reuniões. De acordo com (QUIEZZA, 2018, p.36)

Assim como a primeira, representa uma vitória ainda parcial para os indígenas. Depois que o Grupo de Trabalho (GT) instaurado pela FUNAI identificou 13.579 hectares de terras indígenas, houve pressão da Aracruz Celulose que, com a mediação do Ministro da Justiça Íris Rezende, alegando “argumentos técnicos”, inviabilizou, a delimitação da área identificada, demarcando apenas 2.571 hectares de terra. Também foi sugerido e aceito pelos indígenas na época, a assinatura de um termo de ajustamento de conduta (TAC) que estabelecia um acordo inconstitucional entre as partes, pelo qual, através de recursos financeiros vinculado a projetos, a empresa “pagava” aos índios para, ao longo de vinte anos, manter o controle sobre suas terras, buscando desta forma desmobilizá-los obrigando-os a trabalhar nos eucaliptais (programa conhecido como Fomento Florestal).

Neste contexto surge a Associação Indígena Tupinikim e Guarani (AITG), responsável por gerir todos os projetos desenvolvidos dentro do território Tupinikim e Guarani, que sempre foi administrada por indígenas. Após a assinatura do TAC houve uma repercussão grande que gerou controvérsias nas comunidades indígenas, provocando o surgimento de novas lideranças para reforçar e realinhar a luta pelo território Tupinikim.

A terceira fase corresponde ao ano de 2005, entre 17 de maio a 2010, com novas reivindicações, como nas outras lutas foram travados momentos intensos de conflitos, tensões e perseguições. A empresa multinacional Aracruz Celulose e a população não indígena tentaram desqualificar o processo de luta pela terra, na tentativa de apagar nossa existência. De acordo com (QUIEZZA, 2018, p.38)

Também houve ataques por parte da Polícia Federal em parceria com a empresa em um processo de reintegração de posse em janeiro de 2006, quando as aldeias Olho D’agua e Córrego do Ouro (Aldeias construídas nas áreas de retomadas) foram invadidas pelas máquinas, derrubando todas as construções e expulsando os moradores, além de atacar as lideranças e membros das comunidades com tiros de borracha e bombas de efeito moral, perseguição com helicóptero.





### **3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ**

O processo e movimento da primeira luta pela Terra desde os anos de 1979 gerou as primeiras discussões sobre a política de Educação Escolar Indígena como fator historicamente determinante, marcado pela retomada das terras invadidas pela empresa multinacional. Um período histórico marcado e gravado na memória de muitos que vivenciaram esses momentos de grandes tensões societárias. Pensar na Educação Escolar Indígena é trazer à memória todo contexto histórico em nosso território, pois todas as conquistas perpassam por um cenário marcado por lutas. Neste sentido, nos caminhos da pesquisa, o ex cacique José Sezenando assim narrou:

Em 1979 quando nós entramos na luta pela Terra nesse movimento, porque a gente, porque nós fizemos isso? Porque uma coisa garantia outra, se nós queria a Terra, para que? Para poder nós ter a nossa Terra, para nós poder educar os nossos filhos, educar como? Através de uma educação diferenciada...nós temos que criar um meio da gente fortalecer uma educação diferenciada para quê? Para dar uma garantia e dar força para nós chegar na Funai, no Ministério Público Federal e dizer o quê e porquê da Terra? Porque a Terra nós queremos para sobreviver e educar nossos filhos, com uma educação diferenciada a qual a gente não tinha mais nossa língua, a língua materna mas, que a gente ia buscar uma língua que fosse uma língua Tupi para a gente poder se fortalecer. Naquele tempo a gente tinha ainda Dona Gabriela algumas pessoas que falavam a língua Tupi, eles falavam com o pai velho e se comunicavam, só que quando a gente chegava eles paravam de falar por medo de represália. Eu na época chegava e falava porque vocês não ensinam pra gente, eles diziam não podemos ensinar porque fomos proibidos de falar, se nós ensinar vocês, amanhã vocês não vão existir.

De acordo com Schubert (2018, p.133):

As lutas por territorialidade representam um espaço próprio, onde a educação indígena se faz presente nos processos de demarcar e reelaborar suas territorialidades. Tais lutas desencadeiam situações em que "mostram e ensinam" a cultura e a tradição por meio dos costumes, da sua visão de mundo. Esse é um movimento que se volta para a vida e para o cuidado da cultura e da sociedade, reforçando aspectos da tradição com a intenção de promover a coesão social. Um acontecimento denso e tenso, sem dúvida, vivido em movimento.

No sentido educacional, social e político a problematização da luta pela terra pode ser considerada como alicerce para o enraizamento da política de Educação Escolar Indígena. No Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas, a temática da Luta se encontra envolvida nos Temas Transversais. O RCNEI (1998, pág.93) conceitua:

São temas que permitem um elo de discussão entre as áreas de estudo, para que passem todas a servir a um projeto social definido pela comunidade. Este projeto se organiza através da discussão de temas que estão relacionados a um contexto político e social específico, ancorado na vivência histórica particular daquele grupo humano. Os temas transversais são um recurso de trabalho para o desenvolvimento de currículos mais significativos e flexíveis, fazendo dos conteúdos acadêmicos estudados na escola um instrumento para pensar questões socialmente relevantes para aquele conjunto de pessoas.

Os seis temas aqui apresentados — terra e biodiversidade, auto-sustentação, direitos, lutas e movimentos, ética indígena, pluralidade cultural e educação e saúde - formam a base do projeto político que sustentará a construção curricular nas escolas indígenas brasileiras. Apresentados de forma simplificada, os temas são explicados em sua importância e atualidade. No entanto, são os professores, em acordo com suas comunidades, ao discutir seu projeto educativo e a programação curricular de suas escolas, que vão relacioná-los aos conteúdos de estudo nas áreas, tornando a aula mais prazerosa e adequada aos interesses dos seus alunos. Aqui são dadas apenas algumas pistas de por que, para que e como se pode concretizar esta relação nas diferentes áreas de estudo.

Com o processo de retomada pelo território, na década de 80, anseios e diálogos entre líderes foram se fortalecendo. O senhor e mestre da banda de congo Olindo Sezenando, assim narrou: As histórias desde o começo iniciou tudo com nós, já tinha acontecido a luta pela terra e depois dessa luta a gente conversava bastante. Um dia nós estava sentado aqui, a irmã Ângela (*in memoriam*), a Fortaleza, Terezinha, José Luíz, José Sezenando e a gente conversando sobre estudo, sobre

a educação surgiu a ideia de uma educação diferenciada e começamos a lutar por esse anseio.

Nós estava tudo sentado aqui, aqui no quintal da minha casa, tinha 3 pés de Manga, um em frente a cozinha e os outros era mais para o outro lado da casa, no fundo pro lado da cozinha tinha bastante pés de café. Então, foi nessa sombra boa que a gente tinha de primeiro que nós conversemos, escutemos levantemos essa história que foi em frente e deu certo.

A liderança indígena José Luíz Francisco Ramos, que participou desse encontro no quintal da casa do Senhor Olindo assim narrou:[...] essa conversa aconteceu na década de 80, na verdade a gente fez uma conversa com a pastoral na pessoa da irmã Ângela (*In memoriam*) ela fazia algumas perguntas, e aí o que que tem para melhorar? Na verdade, a educação ela partiu do fato de que se falava muito na discriminação racial contra a gente, se falava muito que o índio era preguiçoso que o índio era comedor de lixo e que o índio era incapaz. Irmã Ângela (*In memoriam*) dizia: mas meu Deus até quando isso, quando isso vai acabar?

O que, que precisa pra acabar com isso? Foi quando surgiu a ideia, fazer a partir da educação. Porque nós hoje estudamos a educação formal e lá dentro é falado coisa que não é da nossa realidade e aí por isso, aí tinha índio na época tinha criança que tinha até vergonha de dizer que era índio porque sofriam as discriminações pesadas entendeu, tinha menino que chegava lá na escola ia fazer uma matrícula e falavam que era de Barra do Sahy, então tudo devido à discriminação e a gente brigava para poder acabar com isso, e aí foi quando formou a educação, a comissão de cacique os caciques né tinha que fazer as coisas para poder acabar com isso aí foi quando pensou a educação e aí começou....junto a comissão de cacique.

A partir daí a comissão começou a levar para a Secretaria, começou a discutir com a prefeitura que não entendia dizendo que já havia uma educação no município, e eles falavam formar outra

*educação que jeito que vai ser então? A gente foi explicando buscando na lei entendeu, o que amparava a gente, porque a gente tem direito e aí veio construindo, fazendo os grupos de discussão aí foi quando tudo começou.*

*Ele ainda narrou a grande importância dessa educação escolar indígena diferenciada, que de acordo com a Liderança José Luíz Francisco Ramos[...]é diferente para nós porquê existe uma escola que nós temos autonomia e liberdade do próprio índio ensinar para o próprio índio, temos um ganho com isso, porque nós sabemos como lidar, respeitar um ao outro porque nós vinemos de um sofrimento. A diferença é poder fazer aquela conta baseado naquilo que nós fazia, por exemplo, na hora de fazer o samburá nós contava 4 pares de 4 e mais um Capitão, o trançado do samburá, é essa matemática. Quando a gente vendia farinha na quarta que era um litro, e isso não era valorizado. A gente não quer nem que isso seja uma questão de dizer que nós queremos voltar lá no tempo do passado e praticar a mesma coisa que se praticava antes, mas nós temos que valorizar dizendo o que nós passamos, por isso estamos aqui até hoje, então custou caro isso para a gente, porque isso é a nossa cultura e a cultura é uma riqueza que só o povo tem e o povo sem cultura não é nada.*

O diferenciado é nós poder dentro de um método de ensino, colocar outras coisas que nós acha que tem, como festas, catação de Aroeira. É falar ou fazer em tudo o que tem no mundo ou no Brasil, nós poder aproveitar parte daquilo para falar da nossa vida também, da nossa alimentação, não queremos nem mais comer daquele jeito lá do passado, mas nós temos que lembrar porque aquilo ali que sustentou a organização da gente e foi assim, tivemos muito impacto muito prejuízo, tivemos nossa Terra invadida.

Levando em conta a proposta e anseios das comunidades indígenas é que efetivamente em 1994 através do Núcleo Interinstitucional de Saúde Indígena-Espirito Santo (NISI-ES), um órgão constituído por uma comissão geral e três subnúcleos

(Saúde, Educação e Agricultura), o Subnúcleo de Educação Indígena constituído por caciques, lideranças, professores indígenas, órgãos governamentais FUNAI, Governo do Estado, Secretaria Municipal de Aracruz (SEMED); Secretaria Estadual de Educação/Superintendência Regional de Educação (SEDU/SRE) e órgãos não governamentais Instituto para o Desenvolvimento de Jovens e Adultos (IDEA); Conselho Indigenista Missionário (CIMI) Pastoral Indigenista . Através dessa articulação de parceiros, juntamente aos representantes indígenas exerciam a função de formular, assessorar, executar e avaliar as ações pertinentes à Educação Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue para as crianças, jovens e adultos das aldeias.

A primeira experiência com professores indígenas se concretizou nas aldeias Tupinikim com a educação de Jovens e Adultos com o apoio da Pastoral Indigenista, com total de sete educadores indígenas somados a todas as aldeias que se esforçaram trabalhando de forma voluntária.

Entre 1995 e 1998 ocorreram 4 Seminários que de Educação Indígena norteando várias ações, com questões de várias ordens entre os entes federados.

Entre 1996-1999 foi realizada a Formação de Educadores Indígenas Tupinikim e Guarani a nível de Magistério, com o objetivo de formar educadores indígenas Tupinikim e Guarani para que pudessem implementar atuando na Educação Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, momento em que ocorre a 2ª fase de luta pela terra. A Educação Escolar Indígena desde a sua implantação e o reconhecimento como modalidade de ensino no município de Aracruz, já obteve vários avanços, mas ainda tem enfrentado muitos desafios que se revelam nos cotidianos das professoras e dos professores da Educação Básica.

Em 2000 houve o primeiro Concurso Público Municipal Diferenciado Indígena, que proporcionou a entrada e permanência dos educadores Indígenas para estarem atuando em sala de aula, mas muitos exercem a função através do contrato eventual, onde o indígena necessita realizar o processo seletivo para atuar no máximo 2 anos, quando há prorrogação. No ano 2003 houve início aos estudos da língua Tupi Antigo, os professores que concluíram o curso têm atuado nas escolas indígenas.

Em 2005 o atendimento na aldeia era da Educação Infantil a 5ª série. A implantação do segundo segmento do Ensino Fundamental foi gradativa, assim em 2005 teve a primeira turma da 5ª série (6º ano). Atualmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caeira Velha atende a estudantes do 1º ao 9º ano e

todos os estudantes participam das aulas em Língua Tupi, sendo 99% funcionários indígenas.

Vale frisar que foi a partir do Decreto Presidencial nº 26 de 04/02/91 que atribuiu ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) a responsabilidade de coordenar, subsidiar e assessorar as ações referentes à educação escolar indígena no País e, aos Estados e Municípios, sua execução, antes delegada à FUNAI.

Toda conquista alcançada pelas comunidades indígenas Tupinikim e Guarani se deram através de lutas. No que tange a Educação Escolar Indígena a mesma é amparada pela Constituição de 1988, onde reconhece o direito a um ensino fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem em seu artigo 210 §2 da referida Constituição no que se refere a Educação, com um currículo voltado para a realidade de suas etnias efetivação de direitos garantidos.

### 3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA NA ALDEIA CAIEIRAS VELHA

No município de Aracruz-ES, já no final da década de 70, surgiram as primeiras creches mantidas pela Prefeitura Municipal de Aracruz (PMA), sob a coordenação da Secretaria Municipal de Ação Social, com o Programa Creche Casulo, vinculado à antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), conforme o documento Pensando e Fazendo a Educação (2006).

Na aldeia Caieiras Velha, existia a instituição Creche Casulo Tio Patinhas, onde atualmente funciona o prédio da FUNAI. Conforme o acervo do Instituto Socioambiental, a Creche está datada na administração entre 1977 a 1980. Ainda se constata no documento Pensando e Fazendo a Educação (2006) que em 1997 a Secretaria Municipal de Ação Social transferiu as Creches Casulo para a Secretaria Municipal de Educação.

Por volta da década de 90 inicia-se o atendimento às crianças da educação infantil nas aldeias aracruzenses, pois muitas mães precisavam sair das aldeias para

trabalharem. O Centro de Educação Infantil Caeiras Velha foi reconstruído após o vendaval que surpreendeu toda comunidade indígena e bairros mais próximos. No início seu atendimento era voltado para o cuidar, para o suprimento às necessidades alimentares das crianças. A maioria dos educadores que atuavam nas salas de aula não eram indígenas; eram profissionais moradores do entorno das aldeias. Atualmente a nomenclatura é Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeiras Velha.

A partir de 2001 os educadores indígenas passaram a assumir a Educação Infantil. Atualmente todos os funcionários são indígenas. O CMEII Caeiras Velha atende crianças nos turnos matutino e Vespertino a partir da idade de 4 meses a 05 anos de idade.

Devido ao período da pandemia que iniciou em março de 2020 também afetou as escolas indígenas. O município de Aracruz, em 2020 seguiu o atendimento totalmente remoto e em 2021 iniciou com o atendimento híbrido. Em 02 de Agosto retoma o atendimento presencial em forma de escalonamento revezado. Atualmente em 2022 o atendimento se normalizou com as aulas totalmente presenciais seguindo as recomendações necessárias de biossegurança.

### 3.2. O ENSINO FUNDAMENTAL NA ALDEIA DE CAIEIRAS VELHA

Em 1961, com a criação da escola da aldeia de Caieiras Velha por Intermédio do Decreto nº268, de 28/06/1961, e da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº41/75, formou-se, em Caieiras Velha, a primeira turma das séries iniciais do ensino fundamental, conforme o documento Relatos Históricos/Secretaria Municipal de Educação (2006). Em relatos dos mais velhos da aldeia Indígena, a professora Bárula Neves dos Santos era conhecida como professora Bá e atendia uma turma multisseriada com 35 estudantes.

De acordo com Relatos Históricos/Secretaria Municipal de Educação (2006. p.18):

Até 1985, a escola era chamada de Escola Singular Caeira Velha e mantida pelo governo do Estado/Secretaria Estadual de

Educação (SEDU) com turmas únicas a cada ano e multisseriada, com mais de 20 alunos cada. Nesses 24 anos, lecionaram na escola professores mantidas pela Prefeitura Municipal de Aracruz, pela Sedu e pela Fundação Nacional de Assistência ao Índio (FUNAI). No decorrente ano (1985) a escola já possuía cozinha para o preparo da merenda escolar dos alunos, 03 salas de aula, secretaria e sala para direção. A partir de 1986, com a construção de mais uma sala de aula, a escola passou a ser denominada Escola Pluridocente Caeira Velha. Após treze anos, publicado no Diário Oficial, de 04/03/1999, passou a ser de total responsabilidade do Município. A ampliação da escola provocou a mudança da nomenclatura da escola para Escola de 1º Grau Caeira Velha, conforme Lei nº 1819, de 28/04/95. Em 2001, por intermédio da Lei nº 2355, de 25/04/2001, a escola passou a ser chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caeira Velha.

Por ser a maior escola, ela era considerada escola polo, responsável por toda administração e documentação das escolas e dos alunos das aldeias Três Palmeiras, Boa Esperança, Irajá, e Pau Brasil. Somente em 2010 com a criação do Conselho Escolar das escolas houve a descentralização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caeiras Velha.

Atualmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caeiras Velha, funciona em prédio novo, com infraestrutura muito melhor atendendo crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano. Em março de 2020 quando iniciou o período da pandemia as escolas indígenas também foram afetadas. O município de Aracruz, em 2020 seguiu o atendimento totalmente remoto havendo imenso esforço dos professores e professoras em aprender as novas tecnologias e criar estratégias para continuar e garantir o ensino aprendizagem. No dia 02 de Agosto de 2021 retoma o atendimento presencial em forma de escalonamento revezado. Atualmente em 2022 o atendimento se normalizou com as aulas totalmente presenciais seguindo as recomendações necessárias de biossegurança.

### 3.3. O ENSINO MÉDIO NA ALDEIA CAIEIRAS VELHA

A implantação do Ensino Médio nas aldeias indígenas é uma demanda das comunidades indígenas que lutam pela concretização de um ensino que valorize a cultura, as tradições e saberes do povo indígena. A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Aldeia Caieiras Velha funciona no prédio doado pela prefeitura onde

funcionava a antiga escola EMEF Indígena Caieiras Velha. O prédio passou por reformas para que fosse implantado o Ensino Médio.

A Escola foi criada pela Portaria nº 155-R de 30 de setembro de 2014 e inaugurada no dia 30 de dezembro do mesmo ano, conforme o Século Diário. Ainda destaca o Século Diário (2020):

A reativação da unidade, que chegou a ser inaugurada em 2014 mas não funcionou, foi um dos pontos apresentados em carta ao governador Renato Casagrande em abril deste ano, durante reunião com uma comissão de lideranças no Palácio Anchieta. Os indígenas enumeraram 13 pontos, ligados a áreas como educação, cultura, meio ambiente, agricultura, segurança, pública e combate às drogas. O abandono da escola e dos estudantes indígenas foram resultados da política educacional do ex-governador Paulo Hartung, que não cumpriu a determinação de contratar os professores e outros funcionários, deixando o prédio, móveis e equipamentos parados após investimentos de R\$ 372 mil pela prefeitura e gestão estadual anterior. O caso foi alvo de ações do Ministério Público Federal (MPF) e Ministério Público Estadual (MPES), com tentativas de uma solução, porém sem sucesso na gestão anterior.

De acordo com relatos de professores e professoras indígenas que já atuaram e atuam no Ensino Médio, há muito que avançar e melhorar em relação ao ensinoaprendizagem voltado para as especificidades do povo indígena. Em 2020 com o período da pandemia o Ensino Médio também foi afetado, um dos grandes desafios foi acompanhar o formato de ensino remoto frente às novas tecnologias, mesmo com todo apoio prestado pela Associação Indígena Tupinikim Caieiras Velhas e esforço das famílias. Atualmente em 2022 o atendimento se normalizou com as aulas totalmente presenciais.

#### 4. TECENDO AS TRAJETÓRIAS INVESTIGATIVAS COM O TEMA DE PESQUISA

A Educação Escolar Indígena é um projeto de vida coletiva, que reaviva as memórias e experiências coletivas através dos saberes tradicionais que a embasam. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) dizem que a Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes.

Segundo Meliá (1979), em relação aos povos indígenas é preciso estabelecer a distinção entre três formas de educação: 1) a educação indígena, que seria a forma de educação própria de cada povo; 2) a educação escolar para índios, aquelas formas de educação oferecidas aos povos indígenas pelo Governo português e depois pelo Governo brasileiro, com o objetivo de tentar integrá-los à sociedade nacional, e 3) a EEI, que está sendo construída com e pelos povos indígenas nos últimos anos.

Se tratando da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) preconizam que, onde há escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil é preciso promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de sua implantação e desenvolvimento. Também dá autonomia aos povos indígenas para organizar da melhor forma as propostas pedagógicas na Educação Infantil. Assim prescreve em seu Artigo 8º, inciso 2 (2013, p. 99):

- I** – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II** – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III** – dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- IV** – adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.

O desenvolvimento da pesquisa narrativa neste trabalho ajudará a refletir e compreender de que forma as narrativas podem contribuir como pesquisa e ensino com as práticas pedagógicas nos cotidianos escolares constituídas através de vários sujeitos. De acordo com (CABRAL e SOUZA, 2015, p. 149):

A narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos e educativos. É comum ouvir através de narrativas diversas que os seres humanos são, por natureza, contadores, narradores de história, e que gerações e gerações repetem esse ato quase que involuntariamente uns aos outros.

O contexto sócio-histórico-cultural ao qual os sujeitos (crianças) estão inseridos, possuem elementos reveladores e significativos que vão se configurando ao longo dos processos vitais nas infâncias, a identidade étnica-cultural da criança e o seu pertencimento étnico, fortalecendo a autoafirmação enquanto sujeito indígena. É possível afirmar que a infância perpassa o modo ao qual as crianças se relacionam com seus territórios, pois através de muitas vivências e brincadeiras revelam de certa forma a preparação para a vida adulta indígena, sendo de suma importância o respeito à infância no período de escolarização onde o brincar, a ludicidade o encantamento, o pensamento criativo, a imaginação faça parte do processo *ensinoaprendizagem*.

A constituição do ser *criança indígena (sujeitos ativos)* se desenvolve dentro de um contexto real de interações/coletividades nas práticas sociais e culturais entre seus familiares, com sua comunidade, com os espaços físicos e geográficos (território) um laboratório vivo para conhecer, aprender e construir conhecimentos, essas vivências são determinantes na construção da identidade das crianças como um ser sociocultural arraigado de sentidos. Nas palavras de (ALVES) quando criança seu cotidiano era a sua enciclopédia.

A gente aprendia olhando e pensando os objetos que habitavam o mesmo espaço que nós. E foi assim que eu equivocadamente, elaborei um princípio pedagógico, que diz que a aprendizagem acontece no espaço habitado, espaço onde crianças, sensações, sentimentos, bichos, coisas, ferramentas, cenários, situações, pessoas e atividades acontecem e formam o mundo. Eram os objetos do cotidiano, a gente não precisava de enciclopédia para fazer pesquisa. Pesquisa se fazia com os cinco sentidos e a curiosidade (ALVES, 2012, p.154)

O ato de brincar nos territórios indígenas por crianças indígenas está além do entretenimento, da satisfação física e emocional, ao tempo que ela explora também se apropria de conhecimentos sobre determinados espaços, construindo seus saberes territorial com os espaços mais próximos e seus percursos desde sua casa, o quintal em torno da casa, nos deslocamentos para outros lugares podendo ser (roças, plantações, pesca nos rios, coletas ...) esses espaços territorializados são constituídos por histórias, narrativas que marcam através das práticas culturais e das marcas identitárias.

O saber indígena traz sua marca pela tradição oral onde os conhecimentos e saberes fazeres são transmitidos de geração para geração. A narração ou o ato de contar algo é de grande importância na vida humana, narra-se para entender o processo histórico-identitário para compreender sua própria história de vida entre o passado e presente. Narra-se para que as memórias históricas, as práticas sociais não sejam perdidas, mas o exercício da linguagem por meio da narração não pode ser isolado. É necessário estabelecer um processo interativo para construção de conhecimentos, um ato social e não individualizado, pois nós não nos constituímos sozinhos.

Através das narrativas orais, objetos e artefatos, os vestígios, os lugares por onde construímos relações de sabedoria, as famílias, nossas ancestralidades constituem a vida entre *temposespaços* diferentes, que fortalecem nossas experiências enquanto povo indígena. Podemos dizer que, com as narrativas orais as marcas verbais, linguísticas e identitárias materializam-se nos discursos.

Ailton Krenak, em seu livro *O amanhã não está à venda* (2020), narra que a experiência de estar em comunhão com a natureza não é valorizada por muita gente que vive na cidade. Pessoas ridicularizam e dizem “ele conversa com árvores, abraça árvores, conversa com o rio, contempla a montanha”. Simplesmente através de sua narrativa é possível dizer que às vezes falta um olhar mais atento para garantir as especificidades da cultura ao fazer cotidiano nos espaços de aprendizagem que ultrapassam as paredes e muros da escola.

Por ser a oralidade muito forte nas comunidades indígenas, na educação Infantil também é necessária a devida importância ao desenvolvimento da linguagem oral, pois as crianças indígenas até os 5 anos precisam desenvolver essa capacidade linguística de forma responsiva e dialógica, em conexão com os saberes tradicionais

incorporados às experiências vividas das crianças, culturais e tradicionais de sua etnia. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento (FREIRE, 2008).

Nas palavras de Leontiev (1999, p.72)

A aprendizagem da linguagem é a condição mais importante para o desenvolvimento mental, porque, naturalmente, o conteúdo da experiência histórica do homem, a experiência histórico social, não está consolidada somente nas coisas materiais; está generalizada e reflete-se de forma verbal na linguagem. E precisamente nesta forma a criança acumula o conhecimento humano, os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (1998, p.131) preconiza que:

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da oralidade, o professor deve reservar um tempo, em sua sala de aula, para que os alunos comentem fatos que aconteceram com eles: para conversar e trocar ideias e opiniões com os alunos sobre assuntos variados [...]. A leitura de pequenos textos com conteúdos e vocabulários apropriados à idade dos alunos, feita em voz alta, pelo professor, é, também, uma forma eficaz de desenvolver a linguagem oral [...].

Dessa forma, as narrativas dos mais velhos, anciãos, das lideranças sobre a temporalidade territorial, familiar e coletiva, as narrativas/crenças que circulam no território, os *saberes-fazer*es permeiam as práticas tradicionais e alicerçam a construção das práticas pedagógicas como um coletivo de memória, através das narrativas que ouvimos, registramos, legitimamos o currículo escolar de modo dialógico e argumentativo buscando a resistência contra discursos opressores.

O diálogo permanente dos professores com os sábios de seus povos é o que garantirá a especificidade da educação. Essa formação não é contemplada na academia, mas na vivência cotidiana, experienciando os modos de saber e fazer próprios. (MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2014)

#### 4.1. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Em processos de percurso formativo específico para o currículo indígena é unânime entre professores e professoras indígenas que a produção curricular ou os modos de organização curricular que se materializam através das práticas pedagógicas no desenvolvimento dos processos educativos devem estar alicerçados nas variadas formas de pensar e de educar, considerando o contexto sócio histórico cultural mediante as particularidades e especificidades, respondendo às necessidades e aos anseios de cada povo. O currículo escolar indígena da etnia Tupinikim é organizado por Problemáticas Indígena (Currículo Específico), sendo documentos norteadores que nos ajudam na organização, elaboração e desenvolvimento do trabalho pedagógico através das propostas de atividades diárias, rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos, articulando com o Currículo Municipal de Aracruz-Espírito Santo.

O trabalho na Educação Infantil exige propostas que estimulem o desenvolvimento das competências e habilidades, garantindo a ludicidade respeitando a infância da criança indígena, tendo como eixo norteador as interações e brincadeiras. As experiências desenvolvidas na educação Infantil, segundo o documento Educação Infantil e Ensino Fundamental I: Uma reflexão sobre a transição entre as etapas em tempos de pandemia (2020, p. 11 e 12):

Outra palavra que norteia as ações nos CMEI's, é EXPERIÊNCIA, uma vez que as crianças são muito ativas e curiosas, necessitando ter todos os seus sentidos acionados. Desse modo, acreditamos que para haver aprendizagem, elas precisam explorar, tocar, cheirar, manipular, gesticular, falar, ouvir, ver, sentir, ou seja, necessitam EXPERENCIAR. Por isso, o currículo é organizado por CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, uma organização curricular que favorece a busca por práticas pedagógicas que possibilitam a imersão dos pequenos em situações nas quais possam construir noções, habilidades, atitudes e valores de tal modo que, à medida que se apropriam de novos saberes, vão construindo sua identidade. Essa forma de organização do currículo, atende ao “jeitinho de ser criança”, pois reconhece a importância da atividade criadora e do protagonismo infantil. O currículo por Campos de Experiências, busca garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A Formação Saberes Indígenas na Escola no processo de desenvolvimento do trabalho de Conclusão de Curso foi muito importante no caminho reflexivo para o desenvolvimento da pesquisa. Pude reafirmar e perceber intensamente, o quanto é importante saber ouvir e vivenciar nos percursos formativos momentos com nossos sábios/as, anciãos e anciãs, lideranças, caciques pois nos ajudam a entender a conexão com nossas raízes ancestrais históricas, culturais e identitárias vivenciadas e construídas sobre e no lugar de origem a que pertencemos. Suas vivências e experiências constituem o modo de ver, pensar e agir sobre o mundo, seus saberes culturais e tradicionais constituídos ao longo da vida mostram a resistência e coletividade do povo, permitindo compreender diferentes temáticas que estão interpostos nos contextos sócio históricos e culturais que transcendem tempos e espaços diferentes.

A geógrafa e escritora Kambeba (2020) relata que “É preciso ouvir os sábios, porque eles falam com a voz da cultura, experiência e resistência sofrida; e nós, que nesse novo tempo resistimos pela escrita, necessitamos beber da fonte desses sábios para pensarmos melhores estratégias para o hoje”.

Ao longo da formação sempre houve a participação dos anciãos, dos mais velhos fortalecendo os momentos de formação com as histórias de vida e seus saberes tradicionais e culturais, foi de fundamental importância pois nossos sábios/as anciãos/ãs são dotados de saberes tradicionais e em suas narrativas orais revelam o conhecimento que adquiriram ao longo da vida, revelam situações históricas coletivas vivenciadas e a forma que organizam os pensamentos sobre a vida em seus vários aspectos na sociedade.

Nesse sentido, a formadora, professora Marli da Penha Vieira Gomes dos Santos na formação realizada em setembro de 2021 num construto coletivo junto aos educadores/as indígenas foi mediando um direcionamento reflexivo ao encontro da prática pedagógica. Para Freire(2003) o caminho reflexivo consiste em um movimento dialógico e dinâmico, sendo que a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Assim menciona a professora Marli [...] temos muitos sábios nas aldeias, uma dimensão que podemos aproveitar de diferentes formas e pensar quem são essas pessoas, no que eles podem ajudar?... Nesse momento online, a gente está tentando

aproveitar para dar oportunidade para que eles possam falar, para partilhar dos seus conhecimentos até que a gente volte à sala de aula. Em outros momentos nós tivemos pessoas bem presente né, eu falo assim da Dona Helena quando com a gente esteve na escola ou a visita mesmo na casa, mas eu também como professora de Irajá fiz muito trabalho com Dona Helena através dos vídeos que ela faz, do livro dela, então em outros momentos a gente também pode, mesmo que seja de uma outra aldeia nós podemos aproveitar os conhecimentos deles.

A gente pode criar algumas estratégias para poder trabalhar com eles, de ouvi-los, talvez o professor tenha essa vontade, alguma questão que queira tratar com eles e criar algum momento assim para estarem participando, colher informações obter esses conhecimentos ouvindo os mais velhos e outras pessoas também da comunidade, mas a gente vai precisar criar algumas estratégias para podermos dar continuidade a isso. Na primeira participação deles, quanta coisa, cada um tem um perfil e tem um olhar direcionado para determinada situação, pensar também quem é que você vai convidar para abordar determinado conhecimento assunto lá na sua sala, para sua sequência de dados quem poderia te ajudar, ou como que você poderia aproveitar determinado conhecimento, pensar nessas pessoas de uma forma que eles vão nos ajudar.

Isso nos faz pensar, sobre o conhecimento tradicional, cultural e identitário como objeto de ensino e objeto de aprendizagem, no construto de epistemologias indígenas levando em consideração o equilíbrio entre esses saberes-fazeres próprios e os conhecimentos gerais, garantindo as especificidades e a interculturalidade, é uma questão de direitos aos estudantes indígenas.

Considero que firmar compromisso com as formações possibilita pensar criticamente com olhar investigativo e nos questionarmos, contribuindo significativamente a pensar nas formas como estão sendo ou podem ser desenvolvidos os projetos pedagógicos, as práticas pedagógicas desenvolvidas por nós gestores/as e professores/as.

São nesses espaços de formação, assim como nos cotidianos escolares que entrelaçam pensamentos no intuito da construção coletiva. Sabe-se que ouvir nossos anciãos e anciãs, lideranças é um meio de construirmos caminhos possíveis de coletividade, é reavivar a memória pelos conhecimentos e pelos valores herdados dos seus ancestrais, através das narrativas as tradições são preservadas valorizando a história do nosso povo e com os ensinamentos e conhecimentos fortalecer a cultura.

Entre tantos anciãos, lideranças que juntos lutaram no passado por uma educação escolar indígena diferenciada de acordo com os anseios da comunidade sendo um meio, um instrumento para o fortalecimento da afirmação étnico-identitária, e reafirmação das culturas na busca dos nossos direitos, garantiu-se chegar onde estamos através de uma conquista coletiva, a nós educadores/as fica sensível a maestria da palavra( oral ou escrita) se posicionar para honrar nossos ancestrais, nossas raízes, nossas histórias, nossos encontros, desencontros e encantos, escrever para sistematizar e descolonizar pensamentos que nos julgam e desvaliam, tentando nos invisibilizar na sociedade.

Nas palavras de Sousa (2012, p. 46), revela que:

[...] narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação.

Narrar nossas histórias de vida e nossas históriasvivências pedagógicas, fazem parte dos caminhos que trilhamos, nosso percurso formativo no exercício da docência, sendo que o professor não é o único que ensina, mas também aprende através das relações construídas com os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A construção ou o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para os aspectos culturais e sociais que ocorrem nos cotidianos escolares preservam a tradição oral, as memórias dos anciãos, dos nossos líderes sendo valorizadas garantindo a expansão do conhecimento a cada geração, pois assim as memórias continuam vivas. Conforme Caldeira, Zaidan (2010, p. 21).

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- -aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola;

ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

No currículo as práticas pedagógicas precisam se articular com uma intencionalidade didática pedagógica onde os sujeitos (crianças) possam ser afetados por e para uma aprendizagem significativa.

De acordo com a Base Nacional Comum (2018, p.39):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

Através do currículo que representa a vida, se desvelando nas práticas pedagógicas que promovem situações significativas em relação as experiências e vivências das crianças, respeitando a infância, podemos possibilitar as várias vias da linguagem por meio das brincadeiras, imaginação, cultura letrada, gráfica, pois as variadas formas de linguagem se expressam nas mais diversas formas interativas ,garantindo o direito da criança expandir seu conhecimento de mundo.

## 5. RODA DE CONVERSAS COM AS PROFESSORAS INDÍGENAS

### 5.1. CONVERSA COM A PROFESSORA OSVALDINA PÊGO DE SOUZA

A primeira Roda de Conversa ocorreu no dia 11 de abril de 2022, pelo Google Meet. Para esse momento houve a participação das professoras indígenas Osvaldina Pêgo e Moniane Benedito Marques, ambas são moradoras da Aldeia Caieiras Velha, da etnia Tupinikim.

A professora indígena Osvaldina Pêgo, atua na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caieiras Velha. Ela é casada, mãe, tem duas filhas e faz parte do grupo de dança indígena das Guerreiras. A professora indígena Moniane atualmente leciona na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caieiras Velha, mas já atuou em anos anteriores no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caieiras Velha. Ela é casada, mãe e tem três filhos.

A roda de conversa foi para falarmos um pouco a respeito da questão da construção e finalização do meu trabalho de conclusão de curso que tem como temática descrever acerca das práticas pedagógicas das professoras que atuam no CMEI Caieiras Velha e também da EMEFI Indígena Caieiras Velha, agradeço a vocês por estarem comigo neste momento.

A presente pesquisa narrativa vem abordar a relevância de um currículo específico e diferenciado que vem sendo desenvolvido nas escolas indígenas através das práticas pedagógicas dos professores e professoras indígenas que atendem crianças no Centro Municipal de Educação infantil indígena e também na EMEFI Indígena Caieiras Velha e a escolha pela temática dessas narrativas orais e escritas, emergiram pelo sentimento em dar intensidade na valorização das vozes dos sujeitos que estão entre eles os anciãos, as anciãs, os/as mais velhos/as, as lideranças indígenas, os caciques, as próprias crianças indígenas e como essas narrativas se demonstram, se apresentam nas práticas pedagógicas das professoras.

A pergunta para as professoras é: *Como as narrativas, os saberes tradicionais passados pelos/as anciãos/as e os/as mais velhos/as se estabelecem nas práticas pedagógicas realizadas nesses cotidianos escolares e como isso vem contribuindo para os processos de aprendizagem das crianças indígenas e também dos adolescentes?*

**Osvaldina Pêgo de Souza** [...] Boa noite, para mim estar aqui é muito importante, quero agradecer a professora Cristina pelo convite. Para mim é um privilégio falar um pouco daquilo que a gente vem buscando trabalhar em sala de aula, desse trabalho de fortalecimento em sala de aula, sobre nossa cultura do povo Tupinikim. As narrativas indígenas é uma ferramenta que vem me auxiliando para realizar o trabalho em sala de aula, eu gosto bastante de trabalhar, porque é um meio que a gente tem, de manter vivo a nossa cultura, que é transmitida desde cedo para as crianças, onde elas vão conhecendo a tradição do nosso povo, o modo de vida e ser de cada povo, com as narrativas.

Eu vejo as narrativas como uma autobiografia de um povo, porque as narrativas que a gente escuta, que os/as mais velhos/as nos contam, falam muito do nosso modo de viver, como que era, como aconteceu à luta pela Terra, alguma coisa que às vezes eles/as vivenciaram. Se você tirar para conversar com um desses mais velhos/as, eles têm um leque de narrativas e isso para a gente enquanto o/a professor/a, enquanto pertencente ao povo é muito importante. Nesse ato que eles/as estão contando para gente, nós vamos memorizar enquanto professor e a gente passa para as crianças, é uma forma de deixar vivo essas histórias contadas, essas narrativas é deixar vivo na nossa memória e das nossas crianças.

Nessas narrativas eles/as nos dão conselhos para a vida, contam as histórias de lutas que servem muito para a gente tomar como exemplo, são histórias que são reais. Costumo dizer que são histórias que eles/as iniciaram no passado, que são muito importantes para a gente continuar a lutar, continuar a resistir, a lutar mesmo pela tradição do nosso povo.

Essas narrativas que a gente trabalha em sala de aula, trabalham a questão da identidade em nossas crianças, quando a gente chega a levar essas narrativas para a sala de aula, esse contexto é o ambiente da educação infantil, e isso é muito importante, porque as crianças estão em desenvolvimento de aprendizagem. As crianças são muito reais naquilo que elas pensam, naquilo que elas expressam e quando elas aprendem, ficam querendo transmitir para o outro aquilo que aprendeu. Eu vejo que as narrativas quando a gente chega na escola no CMEI e conta um mito ou uma história, aquilo que já vivenciaram os nossos antigos, as crianças vão memorizando e depois querem recontar em casa.

Eu tive experiências que ao contar na escola e depois quando as crianças chegaram em casa contando aquilo que eu contei na sala de aula. E isso é muito interessante, as crianças ficam empolgados/as, porque eles/as estão nessa fase de tudo que aprendem, querem compartilhar com quem está ao redor deles/as, para compartilhar essas vivências.

Sobre o trabalho, assim em sala de aula eu costumo pegar é a narrativa pelo livrinho que a gente utiliza bastante. Esse livrinho é muito utilizado *Os Tupinikim e Guarani Contam* e aí a gente, enquanto professora costumo contar uma narrativa daquelas de forma lúdica, não porque seja o único jeito, pois não existe um único modo. Eu fiz atividade de levar na casa da dona Helena para falar quais eram os tipos de brincadeiras que eles/as faziam antigamente, como aconteciam essas brincadeiras e fizemos uma roda de conversa junto com as crianças. Esse momento foi muito legal e importante.

Depois levamos para a sala de aula e nós fizemos um trabalho bem rico, confeccionamos brinquedos, fizemos brincadeiras e é dessa forma que as crianças vão absorvendo e tomando posse de nossas tradições e da nossa cultura. Esse é um meio que eu vejo da gente perpetuar nossos sonhos. E aí quando essas narrativas são retiradas do nosso livro, é preciso ter uma maneira bem lúdica de recontar para as crianças. Eu procuro dinamizar o máximo possível, a gente pode também pedir para eles/as recontarem, essa é uma atividade que eles/as gostam, de recontar do jeitinho deles/as, recontar a narrativa.

Trabalhei também com peças em sala de aula, onde foi contado o conto onde as crianças tiveram que assumir alguns papéis das narrativas contadas. Tem a história da Mani, são narrativas que a gente trabalha que talvez, nós no momento pensemos que não vai surtir tanto efeito quanto a questão da valorização a respeito da cultura. Mas as crianças estão assumindo papéis, e isso é muito importante para representar o nosso povo, quando representa o pajé, quando representa o cacique da aldeia, quando representa a mãe, esses papéis que a criança vai assumir. E enquanto a criança está desenvolvendo a dramatização da narrativa, estamos trabalhando, é um momento muito importante de trabalho. Estamos trabalhando com as nossas crianças o respeito a valorização da nossa cultura, e só no fato de elas assumirem o papel de um cacique, de um pajé, a gente vai trabalhar esse contexto com as crianças é um momento muito importante.

Eu também realizo estudo de palavras, que eu costumo retirar da narrativa que está sendo trabalhada junto com as crianças costumo escrever é quando a narrativa é muito grande, copio um pedaço para poder trabalhar com as crianças em sala de aula. Eu retiro palavras para fazer o estudo de forma bem dinâmica através de uma trilha, que procuro também confeccionar junto com a criança, a gente faz o texto escrito no cartaz, retira a palavra e depois fazemos um estudo. As crianças podem participar no momento da confecção do jogo que também é muito importante, porque isso traz sentido para criança, essa autonomia de participar junto com o/a professor/a e isso é muito importante, envolver bem as crianças.

Tem uma grande atividade, que também tem a questão da arte da narrativa, onde trabalhamos com a arte, a gente confecciona bastante coisa. Eu me lembro bem que trabalhamos a lenda do **Uirapuru**, onde as crianças tiveram que confeccionar o animal trabalhado, depois de ter estudado o processo de história da narrativa, as crianças têm conhecimento, assim a gente trabalha essas questões.

Eu vejo que a narrativa é uma ferramenta muito importante que a gente tem para poder trabalhar o costume do nosso povo, a tradição e a cultura do nosso povo. Quando a gente leva isso para a sala de aula ou levar mais velho/a na escola, para contar, é uma prática muito importante e é um momento em que elas deixam fluir a imaginação. Na educação infantil a gente sabe que é preciso favorecer esse momento de imaginação para as crianças e tem várias coisas que a gente trabalha através da narrativa e é por isso que a narrativa é uma ferramenta muito importante que a gente trabalha a questão da identidade, nós enquanto indígenas, nós enquanto Tupinikim.

**Cristina Oliveira** [...] muito obrigada pelo seu relato. Quando você fala da questão da história do Uirapuru, a gente percebe a garantia da interculturalidade, porque a através da narrativa a gente garante isso. Trazer as narrativas literárias de outros povos também enriquece muito os processos de ensino aprendizagem e de conhecimentos dos outros povos.

## 5.2. CONVERSA COM A PROFESSORA MONIANI PEREIRA MARQUES BENEDITO

**Professora Moniani.** Obrigada Cristina, pelo convite. Depois dessa grande palestra da professora Osvaldina. Aprendo cada vez mais com vocês. Vou falar das minhas experiências, espero dar boas expectativas. Eu comecei na profissão de professora em um projeto com jovens e adultos, depois fui para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caeiras Velha (EMEFI) e em seguida para o Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeiras Velha. No momento retornei para a EMEFI e estou com uma turma de terceiro ano da alfabetização.

Estou aqui lembrando do livro *Os Tupinikim e Guarani Contam* que é um livro que a gente trabalha muito, estava aqui pensando, eu trabalhei com as crianças bebês e quando a gente vai trabalhar sobre as narrativas, a gente sabe da grande importância que tem para nós enquanto indígenas no fortalecimento, não só no resgate, penso que seja o fortalecimento mesmo, porque a cada dia é uma luta diária que a gente vem enfrentando, contra o sistema, contra outras coisas que vem acontecendo aparecendo a cada ano.

Uma vez fui trabalhar a narrativa do *Cachorro e o Macaco* do livro *Os Tupinikim e Guarani Contam*, eu fiquei pensando, meu Deus como que eu vou trabalhar com bebês aquele livro com a narrativa indígena? Como que eu vou fazer com que as crianças prestem atenção em mim? Como que eu vou fazer? São várias interrogações que a gente vem pensando, como são bebês, a gente vai para o lado da prática mesmo: a rodinha de contar história, de fazer toda aquela dramatização de pegar os fantoches e depois ir para a prática. Como meu esposo é ótimo para desenhar, ele fez os desenhos das personagens, eu levei as crianças para fora, a gente fez colagem com areia nos macacos, nos cachorros, fazendo aquela rodinha e tudo com os bebês de 1 ano, de 9 meses.

Quando a gente vai para trabalhar as narrativas indígenas, pensamos num todo, planejamos para uma turma a problemática do currículo e agora estou na escola que tem o PAES. Estou me familiarizando com essas coisas novas, a gente tem que pensar num todo, para ir no miudinho das crianças, tem que pensar se estou atingindo o que realmente é o meu objetivo com as crianças, se estou realmente trabalhando a educação escolar indígena de fato como deve ser trabalhada.

A gente fez um chá com os pais no terceiro ano explicando como vai ser a nova forma de avaliação, como a gente trabalha e coloquei esse livro, além de outros, como dos saberes, que são de músicas tradicionais do povo Tupinikim, coloquei a problemática do currículo e os livros didáticos, explicando para os pais como que a gente trabalha na sala de aula.

A gente tem que buscar o que a gente já tem e construir, partir para a pesquisa de campo, porque é muito bom quando a gente trabalha com a narrativa no oral, com o representante da nossa aldeia, as crianças têm contato direto com o historiador que vivenciou a história que aqui neste livro *Os Tupinikim e Guarani Contam*. Igual tem meu avô, tem meu tio que contou as histórias. Na minha leitura compartilhada eu sempre conto uma história desse livro ou uma música que eu canto do livro dos saberes, outras músicas também, outros contos iguais trabalhei a do milho. É muito importante porque as crianças vão crescendo com aquele contato e a gente vai fortalecendo a nossa cultura no nosso dia a dia.

Vou contar um pouco da minha experiência na EMEFI, onde trabalhei a música tradicional Tupinikim *O pisa, pisa meu bem tá pisando* eu trabalhei essa música, a gente foi e fez um bolo na sala de aula na matemática, a gente fez um bolo na matemática, porque ali tinha os ingredientes, as crianças foram fazendo representação de quantidade, cantamos a música, fizemos roda, realizamos várias atividades de alfabetização, trabalhando dígrafo palavras com LH, fizemos produção de texto, tudo em cima de uma música dentro de uma linha de raciocínio a partir de um contexto.

Eu penso que a narrativa para nós povos indígenas, é a nossa identidade, que realmente tem que ser trabalhada, tem que ser desenvolvida na sala de aula e quem vai fazer isso somos nós professores/as. Nós que vamos estar ali dia a dia mesmo com todas as dificuldades que temos diariamente. Mas o que vai fazer com que a educação escolar indígena seja de fato fortalecida, são os nossos materiais de apoio, são as nossas pesquisas, porque se eu tenho um livro narrativo e eu deixo lá guardado, em que ele vai estar me ajudando, em que vai estar me favorecendo, como que eu posso falar de uma educação escolar indígena, se eu não trabalho de fato as narrativas indígenas, os artesanatos.

A criança pode muito bem ser alfabetizada através das narrativas indígena, através de uma música indígena, de um artesanato e quem vai desenvolver esse trabalho somos nós. O meu trabalho com as narrativas indígenas está sendo assim,

eu trabalho mesmo a educação escolar indígena em sala de aula. Estou com as crianças do terceiro ano com nível de primeiro ano, estamos trabalhando com as moradias indígenas, tipo de moradia, fazendo pesquisa de campo para ver os tipos de moradia da aldeia, nós estamos fazendo de tudo para poder atingir o nosso objetivo com as crianças, porque assim eu estou me esforçando bastante me desdobrando mesmo. Eu gosto de estar na sala de aula, estou fazendo com que a educação escolar indígena seja desenvolvida lá com os meus pequenos no terceiro ano. Na EMEFI tem que dar resultado, tem que chegar ao final do ano lendo escrevendo produzindo, estou com a turminha que precisa ser alfabetizada mesmo.

**Cristina:** Muito obrigada pela sua narrativa, e em relação ao livro *Os Tupinikim e Guarani Contam*, eu também fiz parte na produção desse livro, nas pesquisas com os mais velhos. Como é importante a gente aproximar levando o historiador para dentro da sala ou como a professora Osvaldina narrou tirar a criança da sala de aula e levar até o ambiente onde a pessoa mora para ela conhecer o contexto da vida daquela pessoa. Outra forma também, é a fotografia como que a fotografia aproxima as crianças com esse momento de vivências mesmo às vezes você não pode ter o historiador na sala sendo difícil deslocar, mas a fotografia o quanto que ela representa também, porque tem toda uma narrativa através das fotografias, a criança se reconhece ali e se tiver um tio, um primo, um avô, ela vai ver e já vai falar sobre o que viu, através de um vídeo também. Assim, essas narrativas vão aparecendo em vários momentos nas nossas práticas pedagógicas.

### 5.3. CONVERSA COM A PROFESSORA ANDRÉIA COUTINHO DUARTE

A segunda roda de conversa aconteceu no dia 15 de junho pelo Google Meet, com a presença da professora Andréia Coutinho Duarte. Ela é indígena da etnia Tupinikim, moradora da Aldeia Caieiras Velha, é casada, mãe e tem três filhos, é filha de uma grande anciã, mãe, guerreira e grande parceira da Educação Escolar Indígena Dona Helena Coutinho.

A professora indígena Andréia Coutinho Duarte é graduada em Secretariado Executivo Trilíngue pela Faculdade Aracruz, Antiga FACHA, atualmente a instituição se chama FAACZ. Sua segunda Licenciatura realizada foi de Língua Portuguesa pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) e atua na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caieiras Velha no segmento de 6º ao 9º ano. Ela foi convidada a participar da *Roda de Conversa* para compartilhar suas experiências relacionadas às suas práticas pedagógicas, que reportam a importância dos mais velhos, dos conhecimentos e saberes culturais e tradicionais que se entrelaçam e desvelam através das narrativas orais. Para responder à questão problematizadora da referida pesquisa narrativa, a professora apresentou como vem desenvolvendo seu trabalho:

**Cristina Oliveira Santos Lemos:** Como as narrativas e os saberes tradicionais se estabelecem nas práticas pedagógicas, contribuindo com os processos de aprendizagem dos estudantes indígenas?

**Andréia Coutinho Duarte**[...]. Agradeço o convite. Na verdade, não esperava que fosse um momento tão assim, sabe de tensão. Agradeço aos seus professores que estão auxiliando nesse belíssimo trabalho. Em relação às práticas, falando um pouco da minha experiência, eu sou a Andreia Coutinho Duarte, filha de dona Helena Mimbyra, e tenho uma certa carreira, vamos colocar assim, uma certa experiência desde 2005.

Eu estou na disciplina Língua Portuguesa desde 2005. Vou tentar contribuir com as práticas que eu consegui desenvolver, espero assim poder ajudar no seu trabalho. É uma honra ser convidada para relatar e se eu for colocar todas as minhas práticas, o tempo nosso seria pouco, eu teria que falar muitas e muitas coisas. Vou colocar algumas situações, mas antes de tudo, nós trabalhamos com a problemática. Dentro da primeira problemática que trabalhamos está a história do povo Tupinikim

no contexto local, regional, nacional e mundial. Dentro dessa problemática nós abordamos na área de linguagens, o trabalho com as narrativas indígenas. Primeiro nós vamos conhecer as narrativas, os contos e os mitos, conhecer o nosso redor e as nossas histórias dentro dessas narrativas.

Eu tenho bastantes experiências, vou relatar algumas, como por exemplo, nós trabalhamos com a história de Pescador com uma determinada turma que fez uma pesquisa de campo, foram buscar com os pais, e a maioria deles pescavam, caçavam. Cada um ali tinha uma história para contar, o pai e a mãe ou tio algum parentesco, tinham uma história para contar. Na pesquisa foi colhida bastantes histórias para trabalhar, para eles também conhecerem a história do pai, da mãe e dos nossos antepassados. Trabalhamos a questão de ortografia, de leitura, apresentação de texto e outras situações.

Teve um outro momento também que, em nossa pesquisa de campo, a gente ia até as pessoas como por exemplo a dona Zulmira (in memoriam) uma anciã muito importante também para a nossa aldeia, ela contribuiu bastante com as histórias que contava. A gente fazia os registros em vídeo, fotos e relatos. O problema é - eu falo por mim - de não registrar tudo, porque são muitas informações. Muitas delas ficavam no caderno do/a estudante ou até mesmo alguns textos ficavam perdidos. Dentre essas narrativas da dona Zulmira, ela contou que, na verdade, isso aconteceu com a família dela, um parente dela, que namorava uma moça, meio parecida com a história da pata que tem dentro do livrinho dos *Tupinikim e Guarani contam*.

Dona Zulmira contou que havia um rapaz que gostava de uma moça, só que a moça morava sozinha em uma mata e a dona Zulmira contava que o rapaz tinha uma mãe que não queria que ele namorasse essa moça, porque para eles, essa moça era uma pata e a moça fazia mal às crianças. A mãe do rapaz sempre advertia ele para não ir até aquela casa namorar aquela moça. Mas um certo dia, como curiosidade, o rapaz foi até a casa dela. Ela foi pegar água e pediu que ele esperasse um pouquinho e vigiasse a comida. Falando a verdade, ela queria que ele comesse juntamente com ela, assim ele ficou aguardando enquanto ela foi buscar água na fonte. Enquanto aguardava, ele deu uma olhadinha na panela e viu que lá dentro tinham diversas partes de crianças, partes do corpo, inclusive as mãozinhas das crianças. A moça chega da fonte, e ele quis embora o mais rápido possível. Aí ela falou: *Mas você fica, pra esperar a comida, vamos esperar pra gente poder comer*. Ele disse: *Agora minha*

*mãe quer que eu vá embora*. Quando ele chegou em casa, falou com a mãe que realmente ela tinha razão, que a moça era uma pata.

Essa história não foi contemplada dentro do livro dos Tupinikim e Guarani, que é no caso um livro que nós também trabalhamos, utilizamos o livro para estar mostrando e apresentando para as crianças adolescentes as histórias.

Eu também tenho usado em outros momentos de apresentação de teatro, colocando as narrativas para serem transformadas em outros gêneros textuais (intertexto), colocando músicas na verdade para serem transformadas em tirinhas e charges, assim diversos trabalhos que tenho feito através das narrativas. Trabalhando com foco narrativo, havia explicado para os meninos sobre narrador personagem, narrador observador, então os meninos teriam que fazer aquela troca, eu utilizei as narrativas, selecionei algumas, cada estudante/a teria que fazer aquela troca, fazer a mudança de foco narrativo, dentro da leitura interpretação de texto que foi bom também, além de fazer outras atividades.

**Cristina Oliveira Santos Lemos** [...] Andreia, sua narrativa vai contribuir sim. Você apresentou outros aspectos que não foram postos na primeira roda de conversa. De fato, essas narrativas, quando você fala que não houve neste lançamento, não foram agregadas nesse primeiro livro *Os Tupinikim e Guarani Contam*, através deles nós também fazemos acontecer educação escolar indígena, a partir dessas memórias, desses conhecimentos, desses saberes narrativos. Na verdade, quando ele passa para o ambiente da escola, ele começa a ser um conhecimento narrativo literário, passa a se transformar enquanto literatura para as crianças e para os adolescentes.

**Andréia Coutinho Duarte** [...] Dentro desse trabalho, essas narrativas que vão para a escola que se tornam literária, sendo que as contribuições maiores são dos nossos anciãos, que são as pessoas que contém esses saberes. No caso, nós podemos contar com o Manoel dos Santos, que é o seu tio, porque são pessoas que a gente diz que não pode deixar de citar, assim como Dona Zulmira que já partiu, nós temos é dona Helena, que também conta bastante e ela tem uma participação muito efetiva dentro das escolas indígenas contando essas narrativas. Minha mãe, dona Helena, conta do caboclinho d'água, são narrativas que não foram contempladas dentro desse livro. Seu Manoel dos Santos, na narrativa dele, conta a história da origem do Rio Piraquê Açu, por que se dá o nome ao Rio Piraquê Açu. Essa história foi trabalhada neste período de pandemia, envolvendo cada disciplina que trabalhava

o que era pertinente ao Rio. Se a gente não resgatar, se nós não resgatamos essas histórias elas acabam assim se perdendo. Seu Neguinho (in memoriam) contava muitas histórias, de pessoas que já faleceram.

**Cristina Oliveira Santos Lemos** [...] Nossa função enquanto educador/a é isso mesmo é buscar, é pesquisar, e o nosso grande problema na verdade, é como fazer isso se tornar um material concreto e acessível, porque são muitas experiências, muitos trabalhos que merecem ser divulgados de uma forma mais concreta, criado pelos/as professores/as com a ajuda dos/as estudantes e com anciãos, como você disse alguns já partiram, outros são conhecedores de muitas narrativas.

**Andréia Coutinho Duarte**[...] Até a presente data, são assim muitos trabalhos que a gente trabalha, às vezes quando fazemos o trabalho com uma certa rotina, a gente só percebe a questão da importância quando é realizado um trabalho maior como o seu, por exemplo. A importância e relevância se mostram no fortalecimento cultural, reavivando experiências coletivas da tradição oral.

#### 5.4. NARRATIVA DA PROFESSORA ANGÉLICA MONTEIRO PÊGO DOS SANTOS

A professora indígena Angélica Monteiro Pêgo dos Santos que atua no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caieiras Velhas, moradora da aldeia Indígena Caieiras Velha, utilizando o aplicativo Whatsapp através de áudios, narrou uma de suas experiências no cotidiano escolar, onde a narrativa literária indígena se contextualizou no fazer pedagógico como uma ferramenta de valorização cultural e didático através do livro *Os Tupinikim e Guarani Contam*, com o conto *O Enorme Gavião*, desenvolvida no ano de 2022 no grupo IV/V, enriquecendo os processos de ensino aprendizagem.

Angélica Monteiro Pêgo dos Santos[...]. Vou narrar para você um pouquinho como foi que eu trabalhei o conto *O enorme Gavião*, na verdade foram vários dias de atividades, eu fiz uma sequência didática. Vou compartilhar com você um pouquinho como foi, de onde que eu parti e como eu desenvolvi as atividades. A gente estava trabalhando características *físicas*, eu entrei nesse tema maior, características físicas e trabalhei várias questões da diferença, do respeito e explorei em matemática com as questões de noções de grandeza ou dimensões, os conceitos matemáticos maior – menor, pequeno - enorme, alto – baixo. A partir dessas questões, foi onde eu trouxe a história do *Enorme Gavião*, porque fala do Gavião que era enorme, primeiro eu sondei com eles/as duas palavrinhas que aparecem no texto, enorme e descomunal, sondei com eles/as para verificar o que sabiam mais ou menos, o que era, o que significava e se já tinham ouvido essas expressões.

Na hora que a gente foi para a roda de conversa, Anawá falou que descomunal era uma coisa grande, bem grande, foi onde a gente começou a relacionar essas questões de enorme, maior, menor e depois disso, eu fui para questão do tamanho, quem era maior, quem era menor. Pedi para retirar da bolsa um objeto grande, tirar um pequeno, depois coloquei eles/as em filinha organizando quem é maior, quem é menor, fazendo várias e várias demonstrações para eles/as terem essa noção, do que era grande, do que era pequeno, que era alto, que era baixo e fizemos o gráfico do tamanho deles. Para fazer o gráfico eu levei uma fita métrica para a sala e medi todos eles/as, anotei com eles/as e depois eu dei para cada um/a pintar a sua fita de papel,

a gente fez comparação para eles/as observarem no gráfico qual era a criança maior, qual era a menor.

No outro dia, eu retomei a história para ver se eles lembravam, aí pedi um/a estudante para recontar, um começou a contar e esqueceu algumas partes, aí o outro continuou, depois disso a gente foi fazer o Gavião, fiz a proposta para eles/as, mandei bilhete para casa para eles/as trazerem uma garrafa pet para gente fazer um enorme Gavião. Quando eles/as trouxeram a garrafa pet, a gente pintou a garrafa pet e um desenho da cabeça e as asas do Gavião, que eu dei para cada um/a deles/as, eles/as pintaram direitinho depois a gente montou e falei para eles/as que a gente iria fazer uma brincadeira, depois de explorar a história que o enorme Gavião pegava as crianças, mas a brincadeira seria fugindo do Gavião no parque da Creche.



Foto da professora indígena Angélica: Fonte: Arquivo Pessoal.

Assim que terminamos, eu montei o gavião com a garrafa pet, amarrei um barbante na tampa da garrafa e pendurei em uma corda central os gaviões. Na realização da brincadeira a ideia era eles/as fugirem do gavião, quem o gavião

pegasse ou seja encostasse no gavião, tinha que sair e esperar até a fila acabar e assim retornar.

Foi assim a brincadeira bem legal que eles/às gostaram bastante, eu até fiquei de retomar com eles/as, só que eles/as não quiseram deixar o gavião na escola, quiseram levar, ficaram bem contentes com o resultado do gavião e não quiseram deixar.



Foto da professora indígena Angélica. Fonte: Arquivo Pessoal.



Foto da professora indígena Angélica. Fonte: Arquivo Pessoal.



Foto da professora indígena Angélica. Fonte: Arquivo Pessoal.

Eu gostaria de ter retomado a brincadeira porque como o momento que eu fiz foi em horário que outras crianças estavam no parque, as outras crianças também quiseram participar e foi bom, porém, eles/as não estavam entendendo muito a brincadeira, porque na minha sala eu já havia explicado como seria, que a brincadeira seria de acordo com a história e o que acontecia na história “*o gavião pegava e levava as crianças para a montanha*”. Aí eu falei para eles/as que no caso a montanha teria um cantinho para simbolizar a montanha e no horário que aconteceu a brincadeira as outras crianças não sabiam, a gente explicou, mas mesmo assim tinha uns muito pequeninhos que não deram conta de assimilar, por isso queria ter retomado com eles/as, mesmo assim foi um momento bem legal que eles/às gostaram bastante.

O interessante que quando eu contei a história do *Enorme de Gavião* eu pude explorar um pouquinho também a questão da aldeia, porque a história fala da aldeia de Comboios, e eu perguntei a eles em que aldeia a gente mora, se alguém já tinha ido na aldeia de Comboios, aí teve uma estudante minha que falou que já tinha ido, e ela foi de barco. Eu falei que é isso mesmo, para chegar na aldeia de Comboios tem que atravessar de barco um rio, falei para eles/as também dessa logística falei sobre o *Ser Tupinikim* na história, porque todos/as nós aqui de Caieiras, somos indígenas da etnia Tupinikim, eles/as lá também são, somos todos a mesma etnia, porém tem outros povos, aí falei um pouco de outros povos de outras etnias para eles/as e assim foi uma aula bem proveitosa foi bem bacana.

Para complementar antes de entrar na questão da matemática, quando eu contei a história, eu explorei a palavrinha gavião colocando a palavrinha no quadro e trabalhamos quantidade de letra, letra inicial, o sonzinho final da palavra, exploramos outras palavras que tinham esse mesmo final, com esse sonzinho *ão*, aí eles/as falaram várias palavrinhas. Também fiz uma brincadeira com o pegador, a corrida do pegador, coloquei no quadro a palavra e em dupla eles/as tinham que pegar as letras com o pegador, sem utilizar a mão, só o pegador e montar a palavrinha gavião no quadro. A palavrinha ficou escrita em cima no quadro e eles/as iam colocando, na vasilha procurava cada letrinha que estava lá, para formar a palavra Gavião corria no quadro e colocava, foi uma brincadeira também bem legal.



## 6. CARTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA ADRIANA VITORIANO BARBOSA

Caieiras Velha, Aracruz, Espírito Santo.

23 de abril de 2022.

Carta Pedagógica para a professora Indígena Cristina Oliveira Santos Lemos

Estou imensamente agradecida pelo convite em estar escrevendo esta carta na possibilidade de contribuir com seu trabalho de Conclusão de Curso. Começarei me apresentando, pois outros/as escritores/as e leitores/as terão acesso a este material.

Meu nome é Adriana Vitoriano Barbosa, sou educadora Tupinikim. Moro em Caieiras Velha, que é uma das aldeias Tupinikim localizada no município de Aracruz, ES. Atualmente leciono a disciplina de Ciências da Natureza para as turmas de 6º ao 9º ano, na escola local denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena (EMEFI) Caieiras Velha e também na EMEFI Arandu Retxakã, que está localizada na aldeia Três Palmeiras e pertence à etnia Guarani.

Neste ano de 2022 fará 15 anos que estou em sala de sala e a cada momento estou aprendendo bastante. Sempre existem desafios a serem vividos, mas é necessário aproveitar as oportunidades de aprendizagens nos diferentes tempos e espaços. Sou graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Paulista (UNIP), tenho pós-graduação em Metodologia de Ensino de Ciências Biológicas pela Uniasselvi. Também estou cursando um curso Tecnólogo de Gestão Ambiental e uma pós-graduação em Gestão e Educação Ambiental e finalizando a Licenciatura Intercultural Indígena (Prolind-Ufes).

Como diz o ditado, o/a professor/a não para de estudar nunca, e isso é a pura verdade. Estamos sempre em busca de novos conhecimentos. Apesar dessas experiências e estudos, lecionar nas escolas indígenas não é tarefa fácil, pois nós educadores/as temos a tarefa de além da aplicação dos conteúdos curriculares propostos pela Base nacional Comum Curricular (BNCC), a missão de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem dos/as nossos/as estudantes quanto ao fortalecimento Cultural. No início de minha carreira profissional, que se iniciou quando

eu tinha 22 anos, tive grandes dificuldades, principalmente para relacionar os conteúdos e a cultura do meu povo Tupinikim. Apesar de crescer na aldeia, muitos elementos da minha cultura eu vivenciava, mas sem dar a devida atenção.

Então em sala de aula, tive que reaprender e passar a enxergar os nossos modos de viver com um novo olhar, pois aprendi e aprendo até os dias de hoje que os conteúdos curriculares precisam fazer sentido na vida dos/as estudantes, nas nossas vidas em geral, porque aprendemos juntos com eles/as, deste modo trabalhando com as problemáticas curriculares propostas pela educação escolar indígena, que nos permite partir da nossa realidade, da nossa cultura.

Para reaprender sobre minha cultura e conseguir desenvolver minhas aulas de forma intercultural, de forma dinâmica e mais agradável, uma das principais práticas foi a visita de campo na casa de nossos sábios e sábias da aldeia. Os nossos mais velhos, são os detentores dos conhecimentos. Antes da pandemia, sempre tive a oportunidade de sair com os/as meus/minhas estudantes para realizar diversas entrevistas, dependendo do tema que estávamos abordando. Isso fez com que eu aprendesse junto com eles/as e a cada dia pude aprimorar as minhas práticas.

Eu cresci ouvindo as histórias dos nossos sábios, sempre respeitando seus momentos de fala, ouvindo com atenção. Depois que passei a lecionar, esses momentos se tornaram muito mais importantes, pois descobri que agora eu tinha e tenho a tarefa de fazer com que nossos/as estudantes, compreendam a importância e a valorização dos conhecimentos dos nossos anciãos e das anciãs, pois tratam-se de saberes tradicionais, que contribuirão para a manutenção da nossa identidade Tupinikim.

À medida que os tempos foram se passando, alguns sábios passaram a ficar doentes, outros faleceram e outros já não sentiam a vontade de receber um grande número de estudantes em suas casas. Esses fatores despertaram em mim, a busca de novas estratégias. Então passei a visitá-los, com um número mais reduzido, ou até mesmo sozinha e também a trazê-los para a sala de aula.

Compreendi a necessidade de dar maior atenção aos registros. Junto com os/as estudantes passamos a escrever mais; comecei também a produzir textos considerando a narrativa dos/as mais velhos/as. Esses textos são trabalhados em sala e inclusive foram fundamentais, quando as aulas eram apenas on-line nestes tempos de pandemia. Mas o fato é que não tem como você ficar parado quando se torna um/a professor/a, principalmente um/a educador/a indígena. Eu amo minha

profissão e eu amo estar próxima aos nossos sábios, sem eles jamais eu teria conseguido desenvolver minhas aulas partindo de nossa realidade.

Hoje, por exemplo, ao falar da astronomia, meus/minhas estudantes reconhecem que a Lua não é apenas um simples satélite natural. Ela antes é reconhecida como a nossa avó, aquela que nos ensina a cuidar da nossa mãe Terra, a que nos mostra em nossa cultura os tempos corretos para desenvolvermos as nossas práticas culturais.

Os nossos sábios Tupinikim não me ensinam somente a elaborar um plano de aula, eles me ensinam a viver. São minhas fontes de inspiração, de respeito, amor ao próximo e à vida. Por isso que sempre afirmo, precisamos cuidar de nossos mais velhos, não para colher seus conhecimentos, mas para que possamos aprender a cada dia a construir um mundo melhor.

Forte abraço a todos e todas que um dia poderão ler este registro!

## 7. CARTA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA CRISTINA OLIVEIRA SANTOS LEMOS

Queridos e Queridas Leitores/as

Sou professora indígena Tupinikim, me chamo Cristina Oliveira Santos Lemos, venho atuando no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeiras Velha, precisamente com crianças de 5 anos de idade

Escrevo essa carta para narrar algumas, de muitas experiências construídas e vivenciadas através da prática pedagógica num fazer coletivo e pedagógico que desenvolvemos junto às crianças indígenas na Educação Infantil, sei que essa carta não é suficiente para expressarmos tudo que vem acontecendo no cotidiano escolar, mas espero contribuir com tantos outros professores/as que estão envolvidos no compromisso pela educação.

Minha primeira passagem pela instituição aconteceu em 2001, após estive atuando no Ensino Fundamental, precisamente nas turmas de alfabetização entre o 1º ano e 2º anos em 2 escolas indígenas localizadas no território indígena Tupinikim.

Durante a minha primeira passagem pela instituição, recordo-me da sala do berçário onde haviam vários berços de madeira pintados de branco e algumas professoras regentes que atuavam no CMEII C.V eram não indígenas, é importante dizer que no ano de 2001 os professores indígenas foram assumindo a responsabilidade nas escolas indígenas em suas aldeias, após a realização do primeiro Concurso Indígena no município de Aracruz em 2000.

Nessas andanças aprendi muito, os cotidianos escolares possuem características próprias, suas especificidades, um jeito próprio de se organizar, diversas relações construídas, tensões e conflitos surgidos pois somos atravessados por diferentes contextos vividos, ouvidos e sentidos. Os cotidianos escolares se entrelaçam com as vivências e experiências dos sujeitos envolvidos, aproximando-se de processos investigativos que buscam conhecer e reconhecer quem somos através da nossa história coletiva. Após esse longo percurso, no segundo semestre em 2016 retorno para a Educação Infantil Indígena, onde vou atuar como professora de Múltiplas Linguagens atendendo todas as turmas da Educação Infantil, em 2017 trabalhei com o grupo IV, e a partir de 2018 com o grupo V, com idade de 5 anos.

Minha narrativa, através dessa carta pedagógica vem responder a seguinte questão de problematização, pautado no trabalho de Conclusão de Curso, com a seguinte questão: Como as narrativas, os saberes tradicionais passados pelos/as anciãos/as e os/as mais velhos/as se estabelecem nas práticas pedagógicas realizadas nesses cotidianos escolares e como isso vem contribuindo para os processos de aprendizagem das crianças indígenas?

É preciso acreditar que o processo de ensinoaprendizagem se constrói juntos, pensando e fazendo coletivamente possibilidades de ensinaraprender valorizando aquilo que as crianças já sabem, abrindo portas e janelas para novas descobertas. Freire (1996) assim nos adverte: Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nas próximas linhas, discorro narrativas da prática pedagógica/educativa que venho desenvolvendo na Educação Infantil, na aldeia Caieiras Velha. Tenho feito um esforço para que as práticas desenvolvidas estejam ancoradas e relacionadas ao currículo indígena através das problemáticas indígenas, dando um equilíbrio entre os saberes tradicionais e a matriz epistemológica ocidental.

Abaixo apresento algumas práticas que foram desenvolvidas no projeto: Cultura Indígena: Fortalecendo nossas raízes, povo Tupinikim, onde foram garantidos muitos aspectos relacionados à cultura (alimentação, músicas tradicionais, narrativas...) perpassando no processo *ensinoaprendizagem* através da prática pedagógica na modalidade da Educação Infantil Indígena.

De acordo com o projeto, preservar a nossa cultura é manter viva parte da história do povo, torna-se cada vez mais importante reconhecer nossas origens, pois assim podemos garantir o respeito e a valorização da cultura, através das histórias, das músicas, dos artesanatos, da alimentação entre outros...

Quero frisar que, todo encaminhamento e direcionamento das ações tiveram como cerne um agente maior o *Ser Indígena/Identidade Indígena : a criança em seu território TupiniKim*, como tem sido organizado esse território que geograficamente é o espaço onde vivemos, onde pisamos, onde estabelecemos uma forma própria de se organizar social, ambiental, cultural, histórica...e na Educação Infantil precisa estar articulado aos enlaces da exploração desses contextos sentidos e vividos aproximando para as experiências vividas pelas crianças e seus familiares. O

território mais próximo a ele/a é a sua casa, as relações que se constroem com seus pais, o seu quintal, a rua onde mora, a aldeia, a escola. Não dá para falar de alimentação, das narrativas, dos cantos sem pensar no território. Como afirma o Senhor e liderança Lauro Martins da etnia Tupinikim “a importância de preservar nossa cultura [...] *Cultura milenar primeiro Deus e segundo o território, o índio que não tem terra não tem cultura*[...]. Ressaltou que uma vez conquistada precisa ser utilizada para dar continuidade nas vivências e práticas culturais do nosso povo Tupinikim.

O desenvolvimento das propostas em sala de aula foi organizado de forma que um assunto desencadeou a outros dando sequência as temáticas tratadas.

## 7.1. NARRATIVA 1: PESQUISA DE CAMPO COM HORTA

Trabalhando com o projeto pedagógico, a turma do Grupo IV, realizou uma pesquisa de campo sobre alimentação (plantas) cultivadas e encontradas em horta. Quero frisar que anteriormente a pesquisa de campo já vínhamos desenvolvendo várias outras atividades. Primeiro passo, realizamos uma roda de conversa para investigar junto às crianças, quem conhecia alguém que tivesse uma horta próximo a instituição. Algumas crianças sinalizaram a horta do tio Manoel, então combinamos de visitar a sua horta, que ficava no quintal da sua casa. Após a localização, conversei com o meu tio e marcamos o dia para levar as crianças à pesquisa de campo. Na sala de aula conversei com as crianças e marcamos no calendário da turma o dia da visita à horta do tio Manoel. Meu tio Manoel dos Santos, sempre gostou de trabalhar com a terra, plantando e cultivando plantas em horta.

Para realizar a pesquisa de campo, foi realizada uma segunda roda de conversa onde oralmente e coletivamente, foram levantadas algumas perguntas, curiosidades sobre a vivência, no manejo de uma horta.

No dia marcado para a pesquisa de campo foi realizada uma terceira roda de conversa para fazer alguns combinados com a turma. Quando a turma chegou na horta, agradecemos por ter nos recebido e as crianças logo foram perguntando, sobre as suas curiosidades. Houve uma conversa com as crianças no espaço da horta, onde meu tio narrou sobre a importância de se ter uma horta em casa, explicou que o primeiro passo é encontrar, marcar um lugar para preparar os canteiros. Explicou que

é preciso colocar as sementes para germinar em uma sementeira, mas pode plantar diretamente nos canteiros, poucas sementes. Quando planta na sementeira precisa trocar as mudas e plantá-las nos canteiros e cuidar das plantinhas para que elas cresçam.

Durante a pesquisa de campo as crianças reconheceram muitas plantas, algumas já eram consumidas por eles e os mesmos estabeleceram a relação com o cotidiano em sua alimentação e na escola. Após a visita, em sala de aula realizamos uma avaliação oral, sobre o momento, oportunizando a todas as crianças opinarem e expressarem o que aprenderam. Em sala de aula continuamos com outras atividades, a partir da pesquisa de campo.

### **Horta do Tio Manoel dos Santos**



### **Sementeira**



Entre o toque e o cheiro



Os canteiros

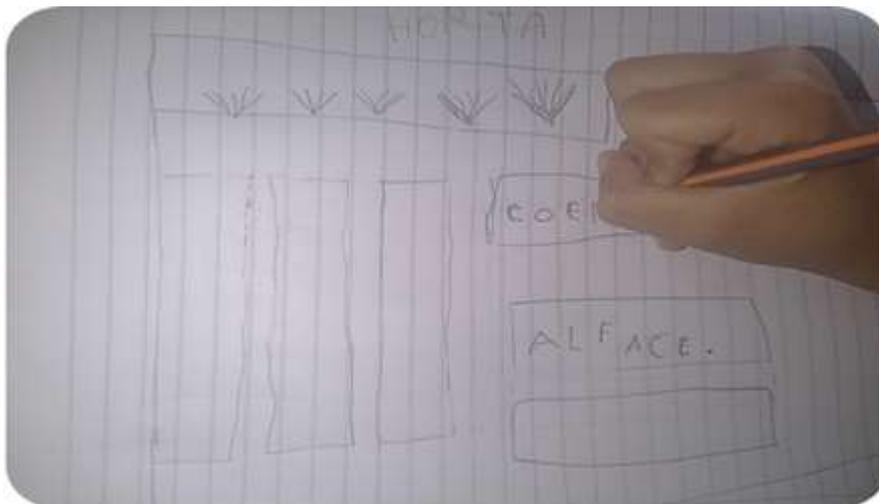




Destaco que as atividades foram realizadas durante alguns dias. Após as crianças terem feito a avaliação por meio da linguagem oral, juntos construímos uma produção escrita sobre a horta, tendo a professora como escriba. Nesse processo, ter a professora como escriba é muito importante pois as crianças começam a entender os aspectos do processo de produção de textos escritos como a organização do pensamento e a transposição para a escrita, segmentação entre as palavras, a direção dos movimentos ao escrever as letras/palavras/frases, as pontuações. O processo de mediação pedagógica se faz necessário neste processo na aprendizagem da linguagem escrita.

Com o texto já produzido, as crianças foram localizar os nomes dos vegetais e pintar cada palavra (Coentro-Cebolinha-couve-alface-pimenta-milho) com cores diferentes. Para a localização das palavras, foi realizada a mediação na leitura por mim (professora) várias vezes, para que a criança pudesse identificar a palavra solicitada. Neste estudo, também realizamos o jogo do boliche, neste jogo as crianças tinham que derrubar os pinos que continham as letras da palavra destacada, trabalhamos a composição da palavra e quantidade de letras. Foi realizado também

o desenho da horta explorando a quantidade de canteiros. Cada canteiro desenhado receberia o nome de um vegetal através da escrita dos nomes das plantas (vegetais).



Realizamos a leitura dos nomes das plantas (vegetais) através de fichas onde exploramos a composição das palavras, letra inicial e final, quantidades de letras, exploramos as relações letra/som, som/letras. Desenhamos alguns vegetais e nomeamos através da escrita espontânea, organizamos as palavras em ordem alfabética respeitando o alinhamento da folha do caderno.



Para finalizar retomamos a importância da alimentação através do cardápio da semana, conhecemos a importância da organização de um cardápio alimentar, verificamos se algum vegetal que observamos na horta, estaria presente na

alimentação escolar e isto se transformou em uma prática, onde o cardápio escolar ficava colado num cantinho próximo a porta da sala, fazendo parte da rotina diária com estímulo a alimentação.

## 7.2. NARRATIVA 2: ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL

A alimentação tradicional foi um assunto abordado durante o projeto: Fortalecendo nossas raízes, povo Tupinikim e nessa ocasião, foi enviado um bilhete para as famílias explicando o assunto que estávamos tratando em sala de aula, e junto às crianças a família teria que verificar quais plantas eram cultivadas em seu quintal fazendo uma lista e enviando para a escola. Enquanto aguardávamos o retorno da lista, fomos realizando outras atividades, como a roda de conversa, sobre a importância dos alimentos tradicionais para o bom desenvolvimento do corpo e manutenção da saúde onde fui relacionando com a alimentação cultivada pelos nossos antepassados, através dos fragmentos do suporte textual “ *O modo de vida do povo Tupinikim no século XVI com foco na alimentação*” pois por meio dos alimentos também reafirmamos nossa identidade cultural que perpassa pelas relações com o meio em que vivemos, com o uso da terra,( cultivo e preparo da terra) das matas com variados alimentos como frutos e a caça, o uso dos rios(pesca) e relacionando com o tipo de alimentação atual. Houve a exposição de alguns alimentos como (abóbora, abacaxi, batata doce, aipim, mandioca, maxixe...) onde os mesmos foram colocados dentro de uma peneira para que as crianças pudessem reconhecer e sentir a textura, perceber a cor desses alimentos, ao final fizemos um cartaz colocando algumas figuras, representando a alimentação no passado e na atualidade e fazendo o estudo de palavras utilizando as letras móveis.

Neste processo também foram realizadas brincadeiras como, andar por cima de um barbante com um alimento tradicional, sem deixar que o mesmo caísse no chão. A corrida com um alimento. O caça alimento realizado no parquinho da Creche. As próprias crianças brincavam do *Faz de Conta* dando vida a esses alimentos, brincavam de fazer comidinha na sala de aula.

Com o retorno da lista de suas casas, das plantas que cultivavam nos quintais houve a organização de uma nova lista coletiva, onde eles puderam participar

ajudando no processo da escrita, foi muito interessante pois a maioria das famílias cultivam algum tipo de planta tradicional em seus quintais. Também com o retorno dessa lista organizamos um gráfico contendo as informações dos tipos de alimentos cultivados nos quintais.

Durante o processo a mandioca e o aipim, duas raízes tradicionais e muito cultivadas nas roças das famílias indígenas Tupinikim, também foram expostas em sala de aula em um cantinho junto aos outros alimentos dentro da peneira. Nesta ocasião visitamos o quintal de uma anciã, na verdade toda a instituição se organizou e realizamos essa atividade juntos, fomos conhecer as plantas que ela tinha no quintal.

### 7.3. NARRATIVA 3: O QUINTAL DE UMA ANCIÃ





Após a visita fizemos a produção de um cartaz com os nomes de algumas plantas, inclusive as tradicionais. Em outro momento, levei a planta mandioca e o aipim para a sala e organizei uma roda em volta das plantas e fomos explorar para perceber as semelhanças e diferenças na estrutura da planta, as crianças perceberam mais as semelhanças, também conversamos sobre o que essas plantas nos oferecem como alimento. Para nós Tupinikim há uma grande diferença, pois, a mandioca somente pode ser consumida através da farinha e o beiju muitos conhecem também como tapioca, ou seja, ela deve passar por todo um processamento até se transformar no produto desejado farinha, já o aipim sua raiz pode ser feita cozida ou frita e também na produção da bebida Coaba, no decorrer eles também desenharam as plantas através da observação. Foi desenvolvido o estudo de palavras (Mandioca-Aipim)

através do uso da massinha de modelar, o registro no caderno, recorte e colagem das letras que compõem as palavras, pintura a dedo contornando as letras vazadas.

Também utilizamos a folha da mandioca para trabalhar a contagem, a rama da mandioca onde contamos as quantidades de olhinhos que tinha, a quantidade de raízes que a planta tinha, foram muitas possibilidades de atividades. Em roda de conversa, o saber do senhor Edevaldo, foi compartilhado em sala de aula com as crianças, após uma pesquisa, ele narrou que *Existiam muitas espécies de mandioca na nossa aldeia na época dos nossos bisavós, mas atualmente são poucas espécies cultivadas, temos: Caravela, Pretinha Rosa, Preta e Vermelha. Temos o aipim Cacau, Manteiga, Rosa e 3 Minuto. Temos que respeitar o tempo da Lua.* Para dar sabor às nossas aulas foi produzido um bolo de aipim, onde tivemos a parceria de uma funcionária da instituição, conversei com ela e junto às crianças marcamos o dia no calendário da turma. Antes de produzir o bolo de Aipim, foi realizado uma roda de conversa com as crianças para se aproximar das experiências vividas por eles, indagando se a mamãe faz ou já fez bolo e o desafio lançado para eles foi narrar a observação caso a mamãe já houvesse feito o bolo. Para o registro dessa experiência foi colado no quadro um cartaz onde a criança além de narrar, poderia desenhar ou escrever os ingredientes, os objetos utilizados para a produção do bolo, com as informações produzimos um texto oral coletivo. Com a ajuda de uma APEB, realizamos a produção do bolo de Aipim.





Para assar o bolo foi utilizado o fogão da escola e o bolo foi servido no lanche das crianças. A turma agradeceu a parceria da funcionária, e realizamos um registro escrito sobre a preparação, ingredientes que fizeram parte dessa experiência sendo a professora escriba mediando no processo da linguagem escrita.

#### 7.4. NARRATIVA 4: MÚSICA TRADICIONAL TUPINIKIM QUEBRA QUEBRA GABIROBA

Navegando pelas experiências exploramos as árvores frutíferas cultivadas nos quintais das casas, realizamos uma retomada oral sobre essas plantas cultivadas nos quintais que anteriormente as crianças já tinham pesquisado com a família. De acordo com a lista, a Gabirobeira não aparecia no registro, e poucas crianças conheciam a árvore, então a proposta foi conhecer a planta tradicional e nativa e aprender ou relembrar a música indígena Tupinikim Quebra Quebra Gabiroba. As crianças ficaram empolgadas com a proposta, para conhecermos a árvore marcamos no calendário um dia da semana para realizarmos uma caminhada pela aldeia. Durante a caminhada fomos indagando e perguntando às pessoas se no quintal da sua casa havia a árvore gabirobeira, nós constatamos então, que havia pouquíssimas gabirobeiras em torno da instituição.

Na caminhada encontramos uma gabirobeira velha em um espaço amplo e bem acessível, era o quintal da padaria, pedimos permissão para entrar e conhecer a gabirobeira. Aproveitei nesse dia e indaguei as crianças, as partes da planta que eles conseguiam identificar, foi muito interessante pois eles conseguiram falar várias partes e decidiram naquele momento levar para a escola as sementes secas que haviam no chão. Foi uma experiência de pesquisa bem interessante. Oportunizar as crianças a terem essas experiências com a natureza, com o verde que nos cerca é fundamental para pensar na preservação, cuidado com o outro e as espécies para manter o equilíbrio ambiental, e pensar que tipo de relação temos com o ambiente.

Com tantas frutas secas no chão, eles perguntaram se podiam levar para a escola e decidimos que sim, pois utilizaríamos nas atividades de contagem e outros. Além das sementes, recolhemos galhos finos e a casca do tronco.

##### **Coletando as frutas/sementes secas**



### **Aprendendo a cantar a música quebra quebra gabirola**

Com a oportunidade de conhecermos a árvore frutífera, algumas crianças relembrou a música pois já a conheciam e outras estavam aprendendo a cantar. A música foi escrita em uma folha, grafite e com a minha mediação primeiramente cantamos a música em seguida fomos realizando a leitura grafando cada palavra. Estabelecemos diálogos sobre a importância dos instrumentos de percussão, pois os mesmos compõem esse momento coletivo nas danças e músicas indígena criadas e desenvolvidas pelo nosso povo Tupinikim. Através da imaginação davam espaço para as cadeiras serem os tambores que ao tocar das mãos também emitem sons. Com as músicas tradicionais fortalecemos nossa identidade, reafirmamos nossa etnia. À

medida que cantávamos, realizamos a montagem de um mural com alguns materiais naturais recolhidos no dia da caminhada. Eles puderam sentir a textura da folha, do caule da árvore e ajudar a construção do Mural.

### Mural com elementos naturais



## 7.5. NARRATIVA 5: VISITA A CASA DE UMA ANCIÃ

Outra experiência valiosa foi a realização da visita a casa da anciã guerreira Dona Helena Coutinho. Neste dia, ela cantou algumas músicas tradicionais que revelam momentos históricos peculiares da vida coletiva do povo Tupinikim. Narrou brevemente sobre a composição da música tradicional "Sentimentos de uma índia" que tem circulado pelos youtube. A composição expressa sobre aspectos da sobrevivência no território indígena, onde ela destaca da fartura que existia no rio e manguezal e que atualmente não existe mais e as afetações que sofrem as comunidades indígenas.

Letra da música:

### **Sentimento de uma índia rompimento da barragem Mariana**

*Peguei o barco e o meu remo e também o samburá, junto com índias guerreiras vamos lá pro rio pescar, de tristeza eu fiquei que no manguê nada encontrei, não pude conter minhas lágrimas e ali muito chorei.*

*Lembrei de quando os meus pais, bem cedinho ia pescar, muitos peixes eles traziam para nos alimentar, foi nesse rio que eu cresci com meus pais sobrevivi me dá tristeza e revolta de ver o rio morrer assim.*

*Nesse lugar eu nasci, na fartura eu cresci, na pureza e liberdade, hoje não temos aqui os mariscos que pegavam para os filhos alimentar, ô meu Deus cadê os peixes que no rio não vemos mais.*

*O que Deus fez tão perfeito, veio o homem destruir, acabou com as nossas matas e agora nosso rio.*

*Vamos mostrar as nossas danças, que somos índios Tupinikim, se é pra morrer ou pra viver somos guerreira até o fim.*

Vídeo disponibilizado em: <https://youtu.be/OPsgThMsui0>





Retornando a sala de aula, realizamos uma roda de conversa onde as crianças expressaram oralmente, suas percepções sobre o momento oportunizado.

A guerreira Dona Helena Coutinho e o professor de dança Curumim Salvador, conhecido como Mizinho, participaram na culminância do projeto junto aos tamboeiros e casaqueiros indígenas, marcando com as danças, cantos o chão o território educativo de aprendizagem.





Gratidão aos leitores/Leitoras!

Julho de 2022

## 7.6. NARRATIVA 6: O SAMBURÁ LITERÁRIO

Queridos Leitores e Leitoras!

Quero aqui compartilhar com vocês a experiência realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena no ano de 2018 com crianças de 5 anos (Grupo V), durante o desenvolvimento do Projeto “Samburá Literário” fruto de um novo olhar para o Projeto Institucional Comunidade de Leitores da rede municipal de Aracruz.

O Projeto Institucional Comunidade de Leitores (2022) da rede municipal de Aracruz tendo como principal objetivo ampliar a rede de leitores, de maneira que o ato de ler torne-se um hábito prazeroso, significativo e transformador.

O contato com a literatura não é um dever, é um direito! Todos têm que ter a possibilidade de se ver diante de obras literárias, de manusear seus suportes encantadores, de explorá-las a partir da curiosidade desejante. Alguns vão se tornar leitores, outros não, porém, saberão que nos livros há mais do que papel e marcas escritas. A sociedade brasileira deve permitir e garantir que seu povo tenha a chance de conhecer esta herança cultural humana (BRENMAN, 2005).

O projeto institucionalizado Samburá Literário nasceu para ressignificar as práticas pedagógicas das professoras e professores indígenas, pedagogicamente um novo modo, jeito de ensinar/aprender. Busca-se valorizar a oralidade, mantendo viva parte da história do povo, histórias e vivências que circulam pelas narrativas contadas, os cantos, as danças narradas pelos anciãos, pelas famílias recria-se com as narrativas novas produções através das vivências e cooparticipação dos sujeitos envolvidos. Através do Samburá Literário voltado para o desenvolvimento da leitura, realizamos o trabalho com a narrativa URUTAU com a turma do Grupo V. Neste processo, despertou em mim a vontade em pesquisar e desenvolver o trabalho da leitura com uma narrativa que ainda não houvesse um registro escrito e que de alguma forma estava presente na memória da nossa aldeia indígena Caieiras Velhas. A leitura através desse projeto ultrapassa os muros da escola, permitindo que muitas pessoas passem a adquirir comportamento leitor e sejam cooparticipantes das produções literárias.

Durante a iniciação do projeto, já conhecia a lenda do Urutau de autoria do escritor indígena Olívio Jekupé e Maria Kerexu um livro bilíngue em Guarani, onde o levei para sala de aula para compor o momento da Roda de Leitura ao mesmo tempo permitindo às crianças conhecerem as narrativas de outros povos Indígenas. Lendo a dissertação de Magalhães (2007) conheci uma versão do povo Tupinikim, por ser

muito interessante levei a narrativa para ser explorada durante o desenvolvimento do projeto com as crianças.



A estruturação do projeto, sempre impulsiona boas expectativas, pois através deste instrumento construímos e fortalecemos nossos diálogos com os pais, as famílias das nossas crianças, estreitando os laços formativos. O projeto Samburá literário deu tão certo que, desde 2018, ele visita as casas das famílias das crianças, as escolas, e outras instituições dentro e fora da aldeia com as diferentes temáticas abordadas em cada ano, disseminando o conhecimento.

O caderno de registro/Pasta de arquivo são instrumentos que permitem os registros, desenhos, produções realizadas entre os educandos e suas famílias. Com o retorno, as produções são compartilhadas com a turma no momento da roda de conversa e em outros momentos sociais.



Com a narrativa literária iniciamos o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita em sala de aula, inicialmente sempre através da roda de conversa onde a leitura vai norteando todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No desenvolvimento do trabalho com a leitura, é de extrema importância ler para / com as crianças e oportunizar que recontem e leiam para que conheçam características específicas que correspondam ao estilo literário. Em entrevista narrativa, o senhor Olindo Sezenando *narrou que as histórias no passado, as lendas eram através delas que nós ensinava nossos filhos a se comportar na vida, a viver.*

O estudo do texto, perpassa por alguns fragmentos selecionados, dos personagens que fazem parte do texto, do lugar onde acontece a história, muitas e outras questões são tratadas oralmente e com ludicidade, despertando o gosto pela leitura.

Nas viagens e caminhos percorridos o Samburá Literário visitou a Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Caeiras Velha, enriquecendo e ampliando os conhecimentos literários da turma do 4º ano, onde recebeu o registro da professora Ana Paula Martins Pêgo e os lindos desenhos produzidos pelas crianças. A professora assim narrou:

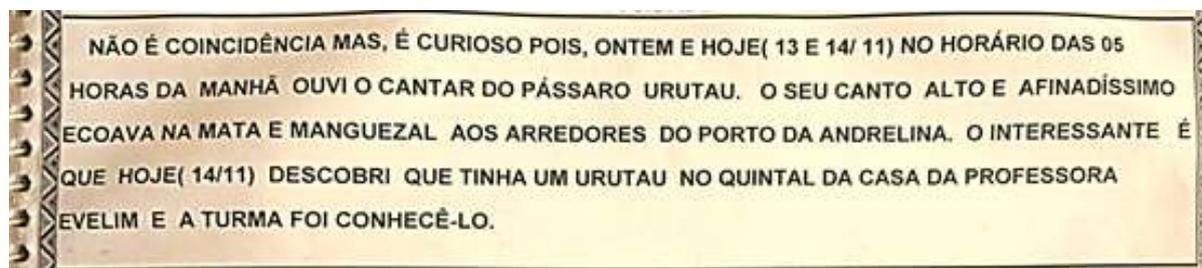
*Hoje dia 01/11/18 a turma do 4º ano recebeu com grande alegria o Samburá Literário vindo do Centro Municipal de Educação Infantil Indígena. Comecei com uma Roda de Conversa sobre o projeto "Samburá Literário". Em seguida fiz a leitura da lenda e perguntei se alguém já havia ouvido falar no pássaro, e duas*

*crianças relataram que sim (não entraram em detalhes) mas disseram que o pai comeu o pássaro e fez cocar com as penas e que o canto do pássaro realmente é esse...foi, foi, foi minha mulher se foi.*

*Contei com a presença da professora Raquel Alves Silveira que enriqueceu muito mais com a lenda contando detalhes do pássaro. Contou ainda uma experiência que havia tido com o pássaro em sua infância. Logo após essa conversa cada criança foi ilustrar a lenda da forma que imaginava o pássaro. Nos grupos menores conversei com alguns alunos que disseram que já tinham ouvido falar do pássaro, mas não sabiam que se chamava URUTAU. Outro já disse que o avô alimentava o urutau no quintal. A noite ficava em cima de uma árvore e ao dia ficava em uma casa de cupim, quando a ave foi embora o avô chorou sentindo falta, me disse que conhecia a ave como Manoel foi, foi, foi.*

*Gostei muito de receber o Samburá Literário em minha turma, até tive sugestões de atividades vindas dos próprios alunos. Uma sugestão foi de pedir que cada criança trouxesse uma lenda contada pelos seus avós.*

Durante o percurso do estudo dessa narrativa, de forma inusitada e encantadora, conforme o Caderno de Registro assim considerei:



Com o conhecimento que um pássaro Urutau, estava no quintal da casa de uma professora indígena, em contato com a professora ela confirmou a presença do Urutau que se encontrava paradinho numa estaca no quintal da sua casa. Conversei com as crianças e uma equipe de profissionais e saímos à procura para conhecer o pássaro.





Retornando para a instituição escolar, realizamos um momento de Roda de Conversa e nós, as crianças expressamos oralmente nossos encantos em conhecer

o pássaro. Algumas de suas características foram percebidas pelas crianças, abaixo algumas de suas falas.

*O pássaro tava paradinho lá, quietinho!*

*Ele não foi embora, tava lá quietinho! Ele se parece com uma coruja!*

*Quando abriu os olhos fiquei com medo!*

*Foi legal, conheci o pássaro Urutau!*

A Roda de Conversa se faz presente todos os dias, pois com o retorno do caderno e o Samburá, é necessário socializar em sala de aula os registros que a família faz em casa, dessa forma a Roda de Conversa se apresenta como meio socializador de saberes. É importante considerar que a Roda de conversa é uma ferramenta, atividade permanente e diária, com finalidades de diversas naturezas e objetivos de acordo com a proposta do professor ou professora. Momento onde os envolvidos, as crianças expressam opiniões, desenvolvem a oralidade, constroem e compartilham conhecimentos, expõem suas vivências e experiências.

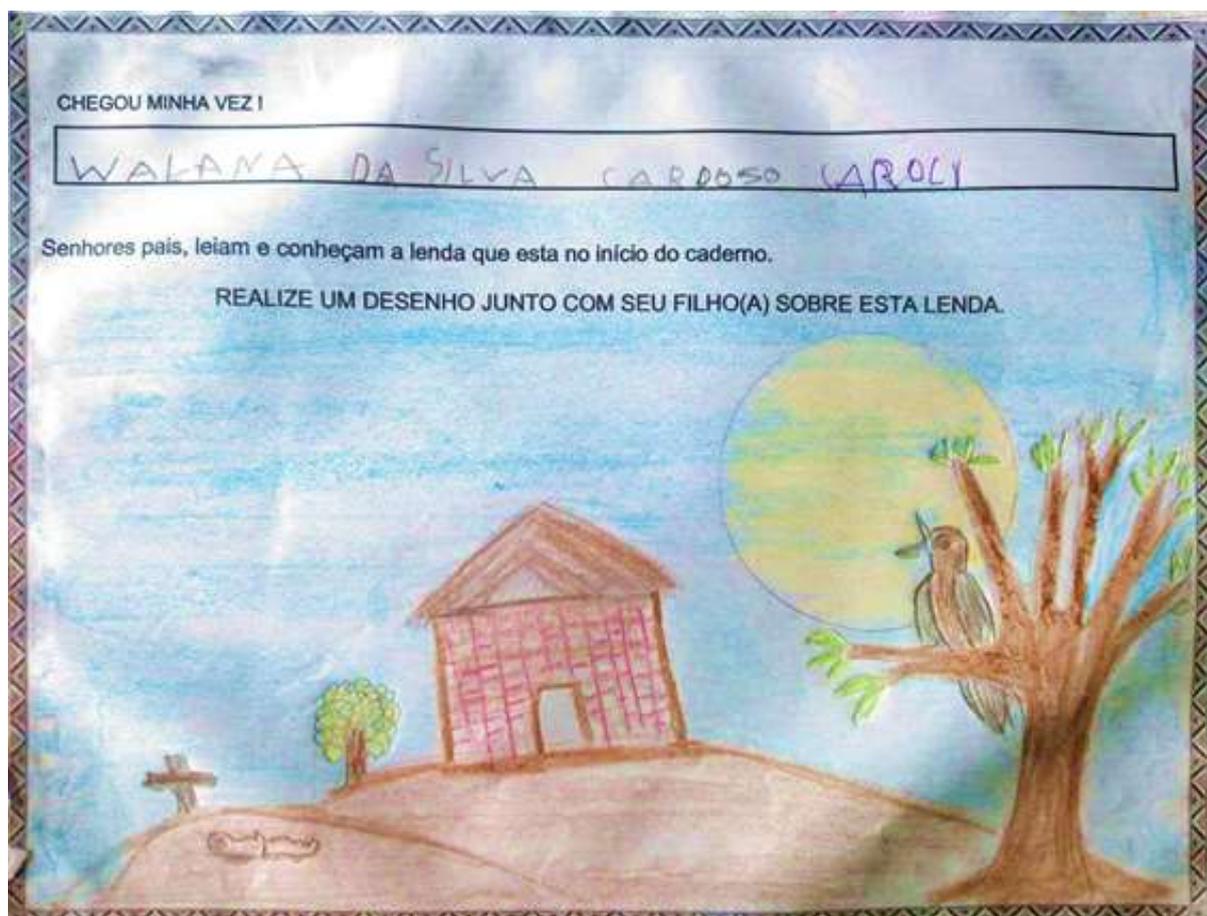


Roda de Conversa” Samburá Literário 2019

Em análise das produções das famílias junto às crianças, foi possível constatar que poucas famílias conheciam a narrativa indígena do Urutau, e também poucas conheciam o pássaro. Portanto, este instrumento de aprendizagem foi importantíssimo para que o conhecimento, a narrativa circulasse e disseminasse entre

as famílias. Foi possível perceber que os pais que conheciam o pássaro produziram os desenhos com detalhes revelando algumas características como por exemplo a temporalidade (pássaro noturno), conhecido na aldeia também como Arutau ou Choro da Lua.

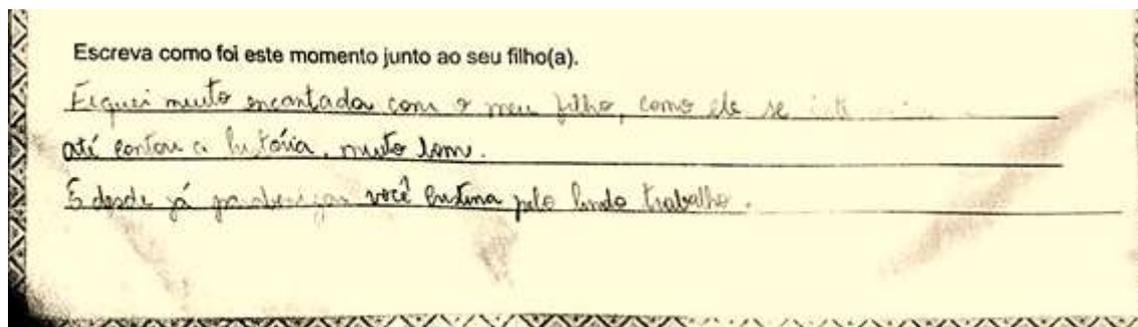




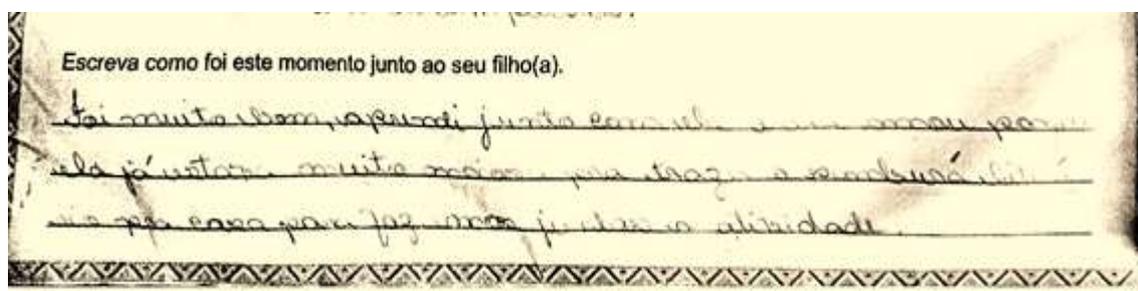
Comprova-se com os registros, a importância do projeto na vida dos pais e principalmente das crianças.



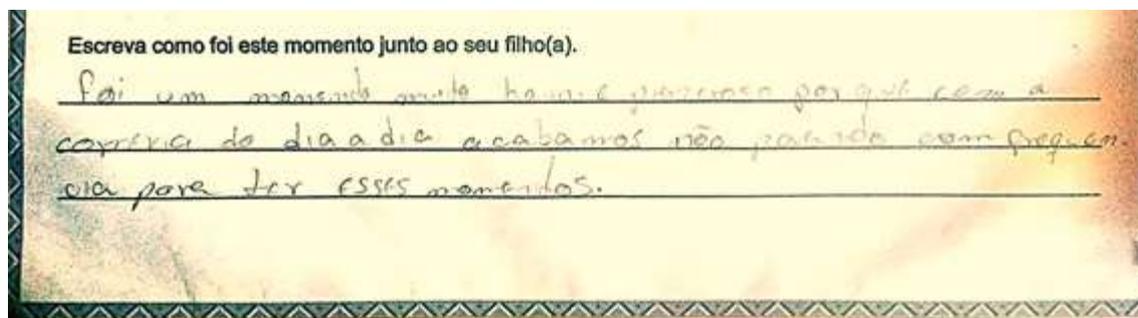
## Escrita participativa dos familiares



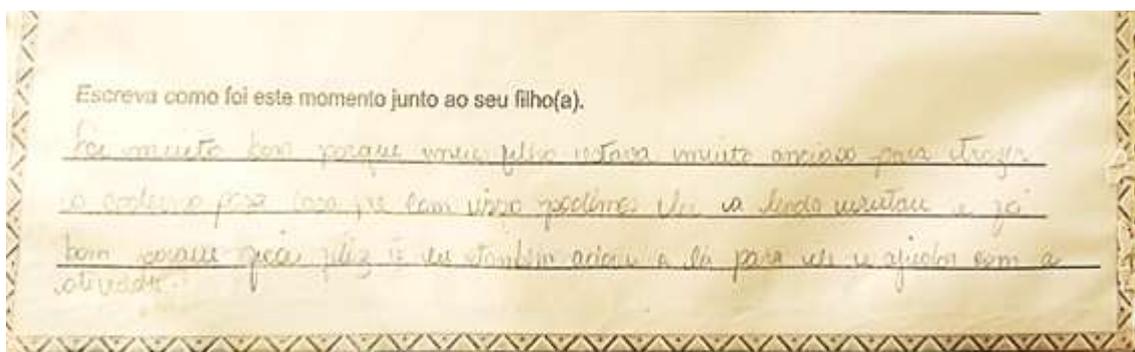
*Fiquei muito encantada com o meu filho, como ele se interagiu e até contou a história, muito bom. E desde já parablenzo você Cristina pelo lindo trabalho. (Transcrito conforme original)*



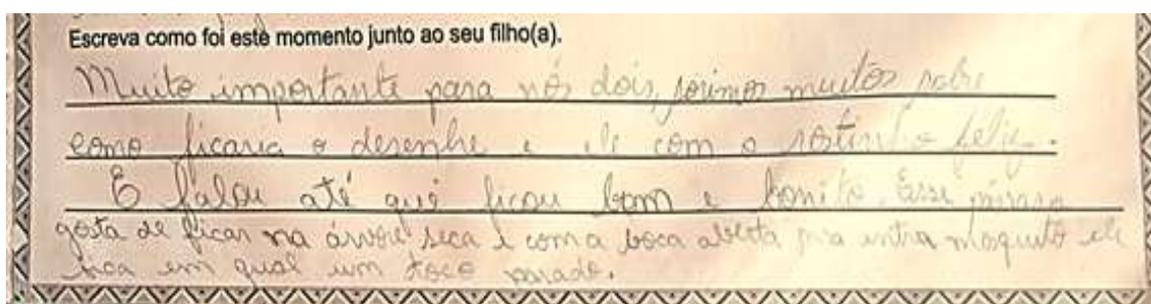
*Foi muito bom, aprendi junto com ela e ela amou porque ela já estava muito ansiosa pra trazer o samburá literário pra casa para fazermos juntas a atividade. (Transcrito conforme original)*



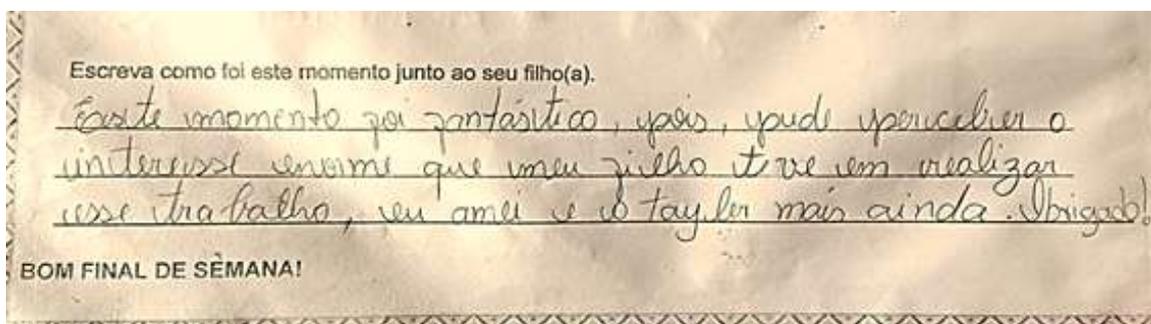
*Foi um momento muito bom e prazeroso porque com a correria do dia a dia acabamos não fazendo com frequência para ter esses momentos. (Transcrito conforme original)*



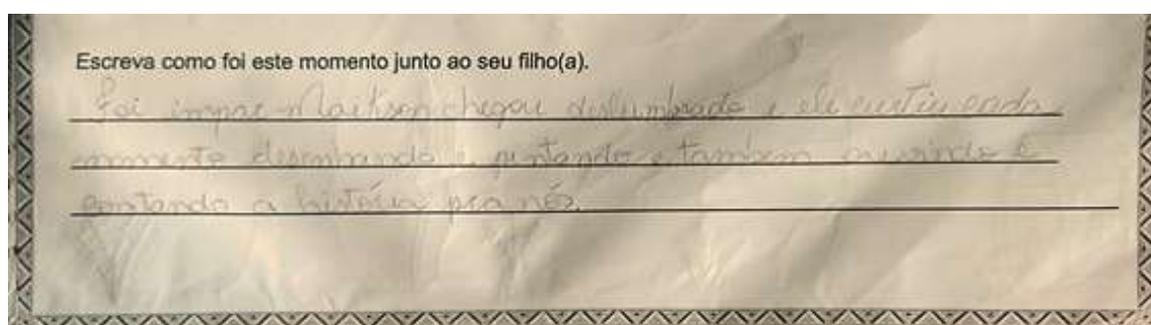
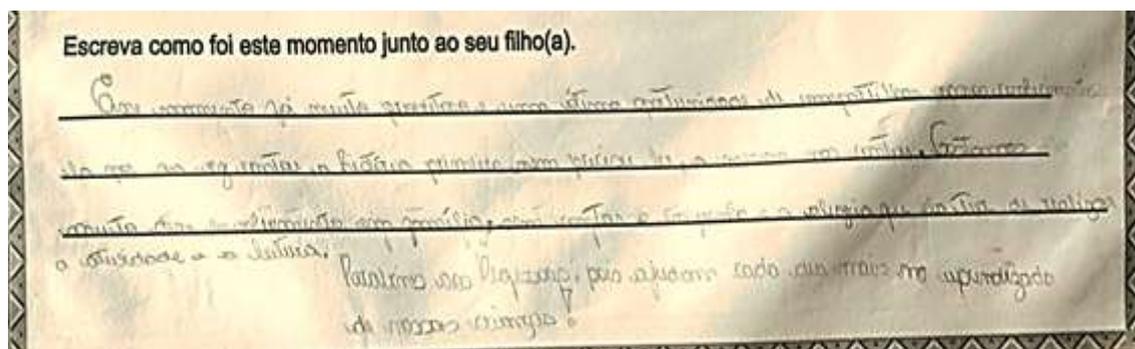
Foi muito bom porque meu filho estava muito ansioso para trazer o caderno pra casa, e com isso podemos ler a lenda urutau e foi bom porque fica feliz e eu também adorei a ler para ele e ajudar com a atividade. *(Transcrito conforme original)*



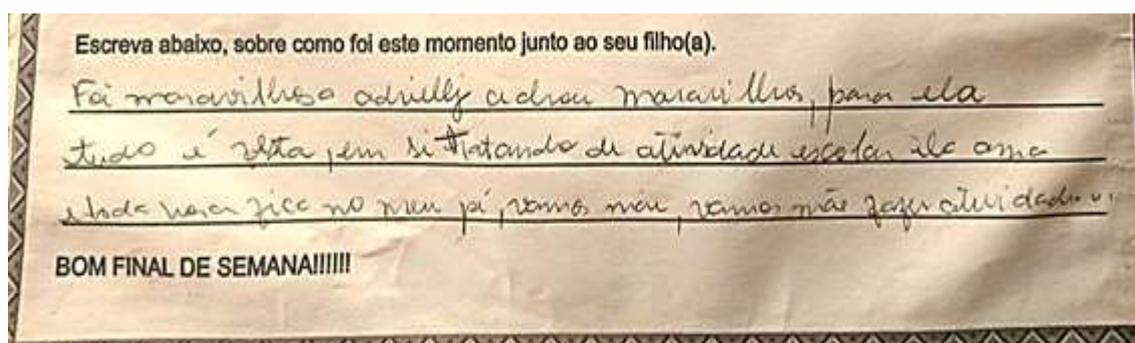
Muito importante para nós dois, sorrimos muito sobre como ficaria o desenho e ele com o rostinho feliz. E falou até que ficou bom e bonito. Esse pássaro gosta de ficar na árvore seca e com a boca aberta para entrar mosquito ele fica em qual (igual) um toco parado. *(Transcrito conforme original)*



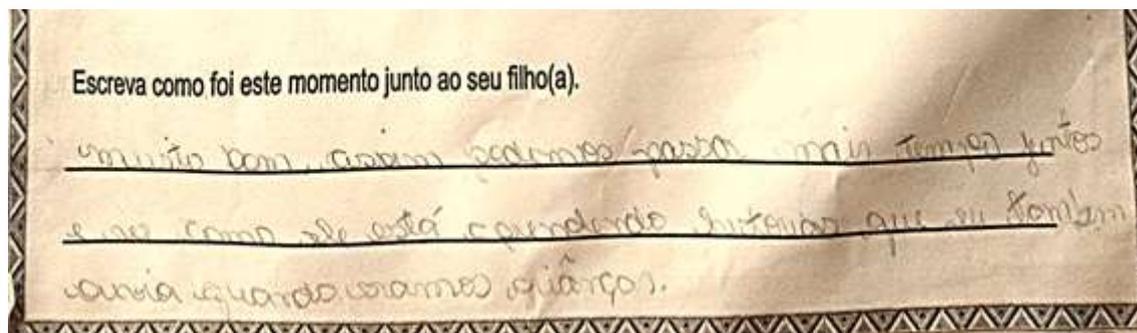
Este momento foi fantástico, pois, pude perceber o interesse enorme que meu filho teve em realizar esse trabalho, eu amei e o Tayler mais ainda. Obrigada! *(Transcrito conforme original)*



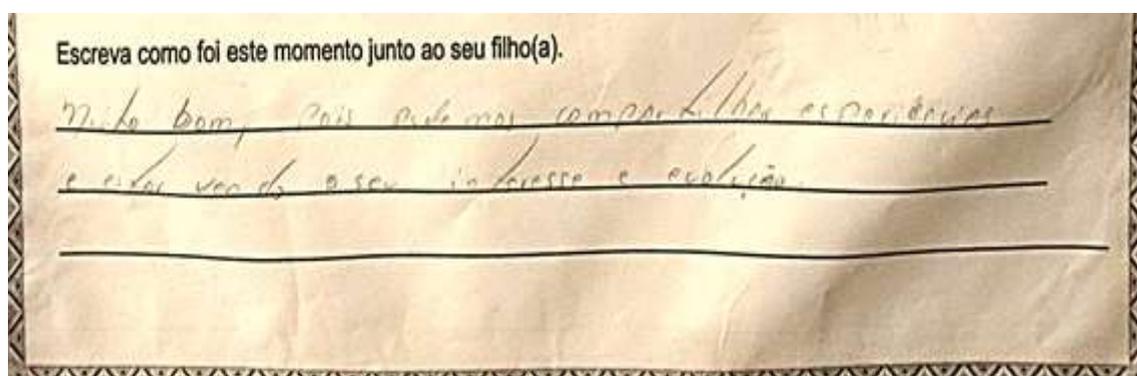
Foi ímpar Maikson chegou deslumbrado e ele curtiu cada momento desenhando e pintando e também ouvindo e contando a história pra nós. (Transcrito conforme original)



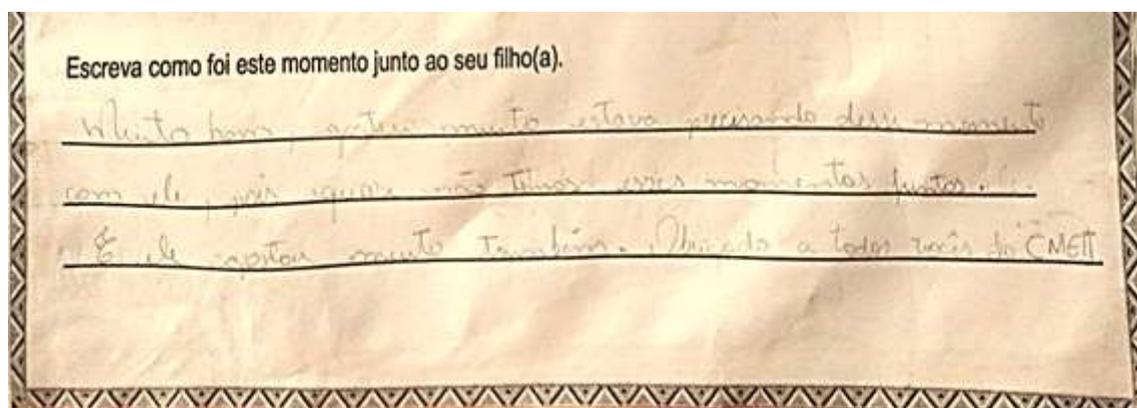
Foi maravilhoso adrielly achou maravilhoso, para ela tudo é festa, em si tratando de atividade escolar ela ama e todo hora fica no meu pé, vamos mãe, vamos mãe fazer atividade. *(Transcrito conforme original)*



Muito bom, assim podemos passar mais tempo juntos e vê como ele está aprendendo histórias que eu também ouvia quando éramos crianças. *(Transcrito conforme original)*



Muito bom, pois podemos compartilhar experiências e estou vendo seu interesse e evolução. *(Transcrito conforme original)*



Muito bom, gostei muito estava precisando desse momento com ele, pois quase não temos esses momentos juntos. E ele gostou muito também. Obrigado a todos vocês do CMEII. *(Transcrito conforme original)*

Escreva como foi este momento junto ao seu filho(a).

Foi muito bom pois eu estava mesmo precisando desse momento com o meu filho, eu quase não tenho tempo para interagir com ele devido ao meu trabalho e ele gostou muito, foi bem proveitoso esse momento pra nós dois.

Foi muito bom pois eu estava mesmo precisando desse momento com o meu filho, eu quase não tenho tempo para interagir com ele devido ao meu trabalho e ele gostou muito, foi bem proveitoso esse momento pra nós dois. (Transcrito conforme original)

Escreva como foi este momento junto ao seu filho(a).

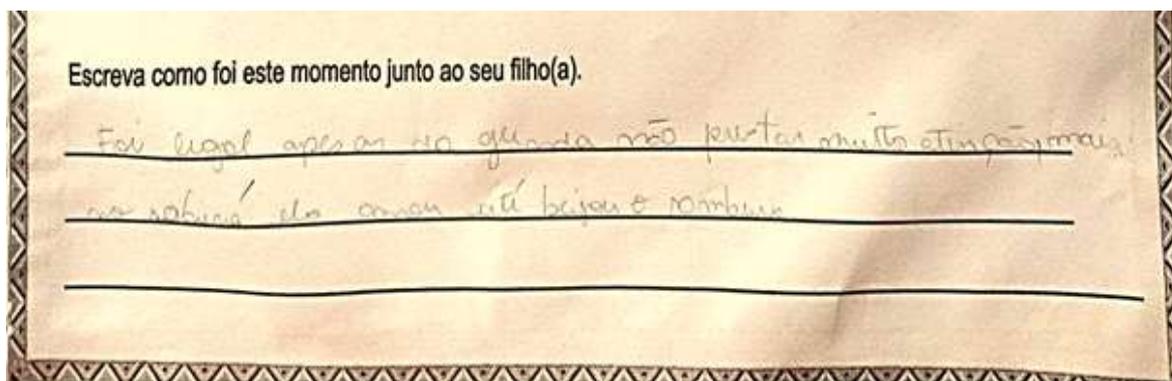
Adorei fazer esse trabalho com o Pedro Lucas, a gente se divertiu muito. Parabéns professores por esse trabalho, é uma ótima iniciativa.

Adorei fazer esse trabalho com o Pedro Lucas a gente se divertiu muito. Parabéns professores por esse trabalho, é uma ótima iniciativa. (Transcrito conforme original)

Escreva como foi este momento junto ao seu filho(a).

Foi um momento muito bom porque ele contava todos os dias desta história ele falava eu ia imaginando como e a história até a musiquinha ela ia cantando. Para mim ouvir foi muito bom peço obrigada a todos que deram a oportunidade ao meu filho.

foi um momento muito bom porque ele contava todos os dias desta história ele falava eu ia imaginando como e a história até a musiquinha ela ia cantando. Para mim ouvir foi muito bom peço obrigada a todos que deram a oportunidade ao meu filho. (Transcrito conforme original)



Foi legal apesar da Glenda não prestar muita atenção, mais o samburá ela amou até beijou o samburá”. (*Transcrito conforme original*)

O nome Urutau é de origem Tupi, que significa "AVE FANTASMA". Quem nunca ouviu seu cantar se assombra com o mesmo, por ser um canto melancólico, triste e alguns na comunidade se referem metaforicamente como canto de alma penada. Conforme a narrativa do Senhor Adão que pescava no Rio Piraquê-Acú[...] A primeira vez que ouviu o canto desse pássaro, estava pescando na beirada do rio, com seu canto se assustou e se desequilibrou com o remo e um de seus companheiros de pesca caiu na água se cortando entre as ostras.

A culminância foi realizada na noite cultural, na aldeia Caieiras Velha com várias apresentações para a comunidade local. As turmas realizaram dramatizações uma oportunidade das crianças se expressarem através da oralidade, as mesmas participaram da montagem do cenário, dos murais que fizeram parte da exposição.





Gratidão aos leitores!

Agosto de 2022

## 7.7. NARRATIVA 7: LIVRO OS TUPINIKIM E GUARANI CONTAM

Queridos e Queridas Leitores/as

Início conforme as palavras de Freire (2003) sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber.

O trabalho com a narrativa do Livro Os Tupinikim e Guarani Contam, foi abordado no decorrente ano de 2022, quando desenvolvemos o assunto sobre as funcionalidades do corpo, relacionado aos aspectos da escovação e higiene dental. Através das rodas de leitura, realizamos algumas atividades a partir do livro por nome “*E o dente ainda doía*”, da autora Ana Terra, houve a exploração oral desse conto com um enredo de repetições, apresentando aspectos acumulativos que gerou bastante diálogo na turma. Com a intenção de trazer para as crianças uma narrativa literária indígena Tupinikim, que também abordasse algum aspecto relacionado a

funcionalidade do corpo encontrei no livro “Os Tupinikim e Guarani Contam” a narrativa (conto) “O Coelho Vaidoso”, com um enredo de ações inusitadas, e que permite refletir sobre as relações cotidianas. Além disso, o livro é de grande importância pois através dele garantimos que as narrativas sejam disseminadas e fortalecidas nos cotidianos escolares, nas famílias. Conforme educadores índios Tupinikim e Guarani e Mugarbi (2005, p.21): Para nós, educadores, contar histórias é a maneira de compreender alguns aspectos da vida da aldeia, passar conhecimentos importantes, a sabedoria de nosso povo, é uma maneira também de ensinar regras de moral e conduta, além de afirmar nossa identidade cultural.

O texto narrativo compreende-se no ato de contar, narrar uma história. As narrativas que possuem neste livro preservam o ato de contar de geração a geração, nesse sentido a escola vem como uma grande aliada neste aspecto em garantir esses momentos de leitura, de contação de histórias para as crianças, garantindo a continuidade da tradição oral, valorizando a memórias dos anciãos dos contadores de história das aldeias indígenas. De acordo com Faundez, Mugarbi, Lombardi (1995). Se analisarmos o texto narrativo, constatamos que em geral ele tem como objetivo contar uma história, o que implica uma sequência lógica de fatos característicos desse tipo de discurso.

Neste trabalho pedagógico abarcamos despertar o gosto pela leitura, focamos em aspectos voltados para oralidade, na simplicidade e espontaneidade em recontar uma história, exploramos a linguagem escrita, as múltiplas linguagens entre a arte, brincadeiras, o movimento do corpo, o cuidado com o corpo, a partir dos eixos principais na Educação Infantil que são as interações e brincadeiras, com muita ludicidade. De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil (1998. p. 53):

...é importante que o professor saiba, ao ler uma história para as crianças, que está trabalhando não só a leitura, mas também, a fala, a escuta, e a escrita; ou, quando organiza uma atividade de percurso, que está trabalhando tanto a percepção do espaço, como o equilíbrio e a coordenação da criança.

Inicialmente organizamos uma roda de conversa explicando sobre a intenção do trabalho, em seguida houve a apresentação do título da história: O Coelho Vaidoso. Foram levantadas questões para instigar as crianças a expressarem o que sabiam

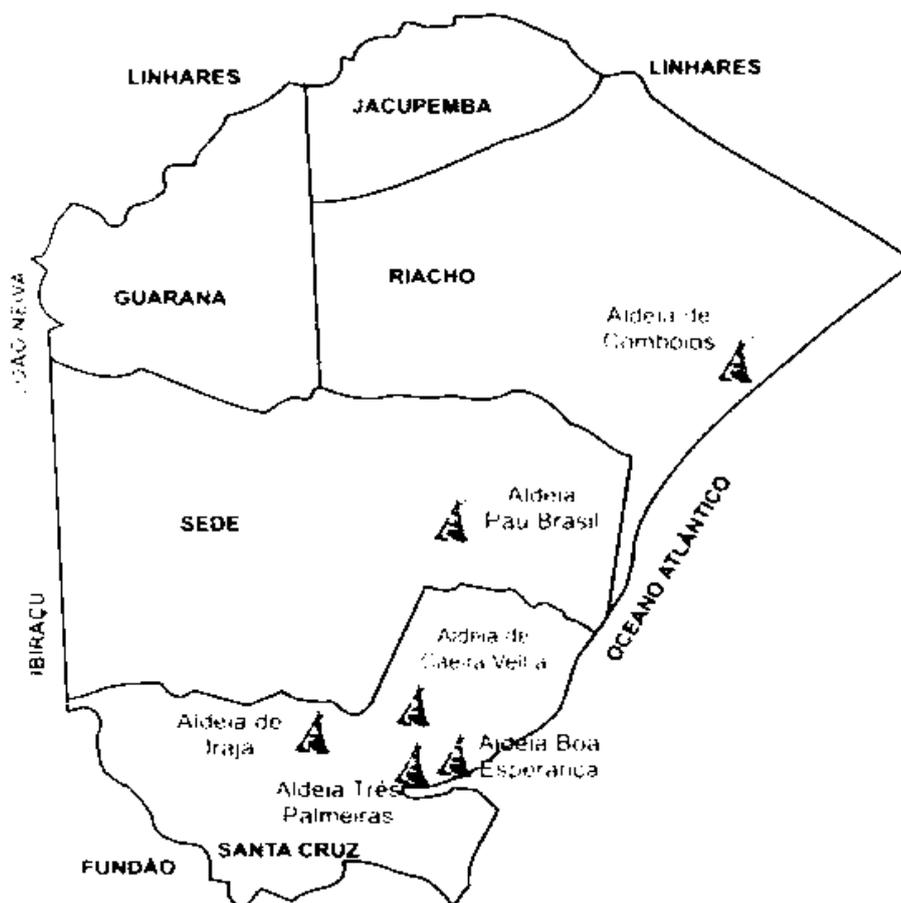
sobre este animal, se alguém já tinha visto e onde, se alguém criava este animalzinho, do que se alimentava, conversamos sobre algumas características. O animalzinho é encontrado nas capoeiras em terrenos que tem muitas braquiárias (um tipo de capim) no lugar onde moramos. Após as crianças expressarem, houve a leitura de algumas curiosidades sobre o animal realizada pela professora.

Em seguida realizamos a leitura e exploração *da capa do livro*, observando os variados elementos. Esses elementos presentes na capa do livro estão para além da estrutura da grafia, através das ilustrações é possível identificar aspectos relacionados a cultura (*as vestimentas, as marcas corporais através da pintura corporal pelos grafismos, percebe-se as histórias que se encontram no livro, que circulam nos territórios*), explorar a etnicidade através do título do livro ( *Tupinikim-Guarani – Quem são, Onde estão?* ), do território ( *Onde as aldeias se localizam em relação aos aspectos geográficos*), explorar o parentesco por ascendência.

Em relação a localização das aldeias, o professor/a ainda pode recorrer a outros meios para ampliar o conhecimento, explorando mapas garantindo maior aprofundamento na temática sobre o território.

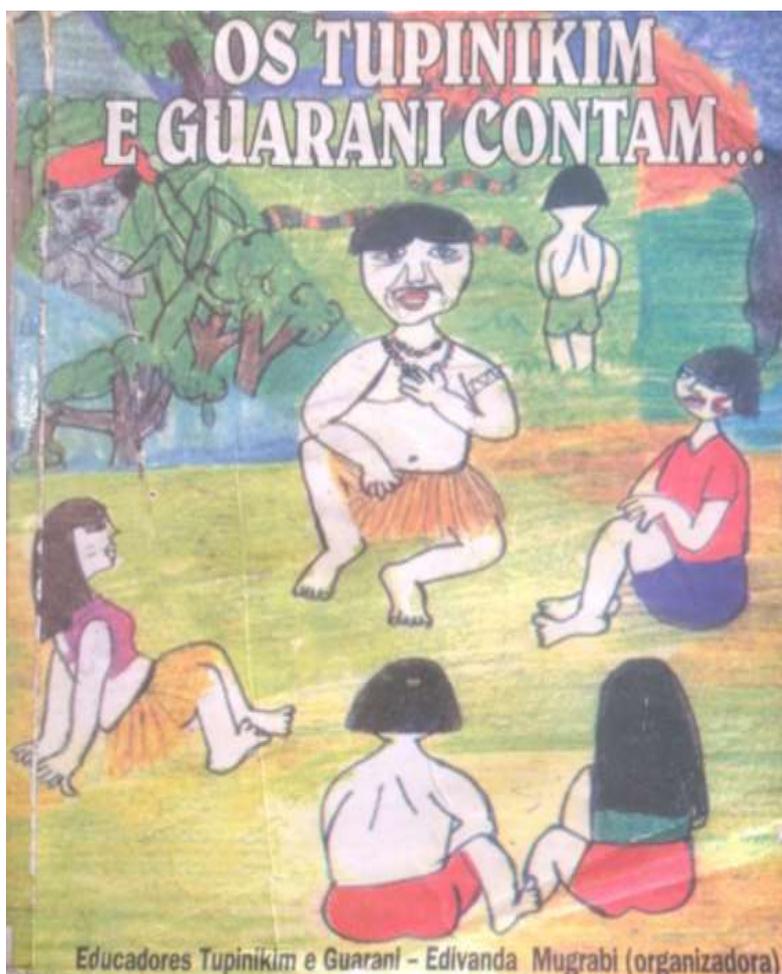


Fonte: Readaptação de imagem retirada do folder primeiro seminário indígena Tupinikim e Guarani



Fonte: Readaptação de imagem retirada do folder primeiro seminário indígena Tupinikim e Guarani

Na turma do grupo V, a localização da aldeia Comboios foi explorada com apoio do recurso tecnológico Google Earth, um momento de muito aprendizado.



Algumas Indagações, realizadas com a turma do grupo V.

- O que você observa na capa do livro?
- Quantas pessoas aparecem na capa? Quem são essas pessoas e o que elas fazem?
- Na capa há somente letras? Quais letras aparecem?
- Quais tipos de letras aparecem na capa?
- Além das letras, o que você percebe na capa?
- Você já conhecia este livro? O que possui dentro dele?
- Você conhece alguma história apresentada neste livro?
- Você sabe quem são os autores das histórias?
- As histórias são de 2 povos indígenas? A qual povo pertencemos?
- Você conhece as aldeias Indígenas do município de Aracruz?

Após as indagações, houve a entrega da cópia da capa do livro para que as crianças pudessem pintar e incluir novos elementos.



Foto Arquivo da professora

Utilizando uma roleta foram fixados os nomes das aldeias que aparecem no livro, o título do livro, os autores e a organizadora. Ao girar a roleta, onde a seta parava, fazíamos a leitura da escrita, quando a seta parava nos nomes das aldeias era estudado a composição das palavras, a leitura do nome da aldeia e no chão eles/as organizavam com alfabeto móvel a palavra.





Foto Arquivo da professora

Em respostas ao ponto 8, explicar para as crianças sobre os autores, escritores, organizadora esclarecendo porque o livro foi produzido e como foi produzido. O olhar intencionalizado para o livro permite ao leitor entender a função social que está para além da leitura e escrita, mas permeia pela importância da oralidade, pois apresenta histórias contadas pelos anciãos, lideranças, e sendo contadas para as crianças garantimos a continuidade da tradição oral e a valorização da memória.

Toda história registrada no livro possui o nome do/a contador/a, a partir desse elemento pode-se trazer ao conhecimento a ramificação familiar por ascendência com as crianças onde eles/as passam a conhecer a narrativa do bisavô, da bisavó e outros ...nesta perspectiva proporciona-se às crianças exporem o que sabem sobre as pessoas, se a conhecem na comunidade, permitindo reconhecer, valorizar suas raízes ancestrais.

Na turma do Grupo V, quando realizei a leitura dos títulos das histórias da aldeia Caieiras Velha e fiz relação com o parentesco das crianças, eles/as ficaram

muito contentes, dois questionamentos importantes surgiram, a partir da percepção das crianças.

*-Professora, mas eu não conheci meu bisavô.* Neste caso, assim como dessa criança que não chegou a conhecer seu bisavô é muito importante as caixas de memórias, as fotografias, para que as crianças conheçam e reconheçam seus familiares.

As crianças que não tinham ramificação de parentesco perguntaram:

*- Professora, porque não têm história do meu avô? Respondi às crianças, que as histórias nos representam enquanto povo Indígena, mas é um bom motivo para pesquisar com seus avós as histórias que eles conhecem, nós podemos pesquisar em outro momento.*

As propostas desenvolvidas com as crianças se desencadearam de forma lúdica perpassando pelos campos de experiências, dando forma ao que é organizado no currículo Municipal.

Em roda de conversa, retomei o título da história O Coelho Vaidoso, que se localizava entre as narrativas da aldeia de Comboios. Perguntei às crianças, se alguém conhecia ou já havia ido a essa aldeia em algum momento. Duas crianças disseram que já haviam ido a essa aldeia, então fomos conversar sobre essa aldeia, em relação a algumas características que ela possui. As crianças que já conheciam foram pontuando algumas coisas, por exemplo:

— *Tem que atravessar de barco, porque tem um rio.*

— *Não dá pra levar o carro, fica tudo pra cá.*

Realizado esse diálogo com as crianças, fiz a primeira leitura da história e deixei eles/as expressarem suas ideias. Após conhecermos a aldeia Comboios utilizando o Google Earth, passamos pela aldeia Caieiras Velha e Irajá. Conversamos sobre o espaço geográfico da aldeia Comboios, retomando algumas características: *o acesso a aldeia, o solo.* Algumas crianças compararam o solo da aldeia com a areia da praia. Esta atividade foi bem interessante pois as crianças perceberam algumas características da aldeia Comboios, muitas perceberam as transformações espaciais da nossa aldeia, pois as imagens não estavam atualizadas e alguns disseram sobre algumas mudanças ao entorno da instituição em que estudam, a Creche.

Em outro dia, realizamos a segunda leitura do texto, arrumamos a sala de aula, criando um cenário e dramatização para a leitura onde as crianças pudessem participar através do faz de conta.



Após a leitura, realizamos uma conversa sobre aspectos relacionados ao texto

Quais eram os personagens principais?

Como era ou quais as características do Coelho?

Qual era o sonho do Coelho?

Em qual lugar aconteceu a história?

O que fez o Coelho para realizar seu sonho?

A turma já sabia que a história foi pesquisada e escrita pela aldeia de Comboios e também já tínhamos visto superficialmente pelo Google Earth, então a proposta era fazer uma representação da aldeia, em um cartaz. Então começamos a pensar numa representação para a aldeia, a primeira coisa que pensaram em desenhar foi o rio.

Foram alguns dias, para montagem da representação da aldeia até chegar o resultado final.





Realizamos a produção do desenho dos personagens em uma folha separada e outros animais, que não apareciam na história, pelo fato do coelho ter convidado a bicharada, alguns animais apareceram como um elemento novo. Os animais foram colocados num cartaz grande, onde as crianças dariam continuidade ao cenário.



A cada etapa no desenvolvimento deste trabalho, as crianças participavam ao máximo. O desenho feito no cartaz virou um quebra cabeça grande. À medida que as crianças tentavam montar, íamos conversando sobre a história.





Durante o período de realização de cada atividade, as crianças recontavam a história, do jeitinho deles não se distanciando muito dos acontecimentos ocorridos na história. Em outro momento, exploramos o desenho do personagem Coelho, onde através dele retomamos o seu sonho e a estratégia para conseguir algo que mudaria sua vida. Nesta ocasião, as crianças dialogaram dizendo que o Coelho não precisava fazer tanta maldade, se posicionando contra a ação do coelho. As crianças no momento em que conversavam entre elas diziam:

— *Professora, o coelho podia ter pedido um dente pro jacaré.*

— *Ele podia ter pedido um dente mole.*

Nessa conversa, as próprias crianças começaram a refletir sobre as atitudes cotidianas, na sala de aula, dizendo que quando queremos alguma coisa a gente precisa pedir, e não ficar batendo nos outros. Essas atitudes por muitas crianças percebidas e ditas ajudam a melhorar os relacionamentos e a interação entre seus pares.

Nesta proposta as crianças pintaram o Coelho que foi desenhado por uma criança e ampliado com ajuda da secretaria, utilizando a impressora da instituição. Também foi realizada no dia a brincadeira de composição da palavra Coelho e Jacaré, onde as crianças eram as peças vivas, com a ajuda delas registramos as letras na cerâmica da sala.





Em outro momento foi explorado um fragmento do texto, no quadro giz, onde fui mediando a leitura, a entonação pensando na sonoridade das palavras que continham no fragmento. Foi entregue uma folha com a atividade para ser realizada com os comandos da professora, neste caso era para localizarem o título da história e outras palavras.





Realizamos ainda a brincadeira do Pula, Pula Coelho! Foi enumerado as cerâmicas da sala de aula e cada criança pulou seguindo a ordem crescente e decrescente dos números.



Utilizando a roleta com a bicharada desenhada e colorida pelas próprias crianças da sala, a brincadeira funcionou assim, ao girar a seta e a mesma parar em uma figura fazíamos o estudo da palavra. Esse processo de escrita ocorreu no quadro giz. Quando a seta parava nas plaquinhas, no coletivo identificávamos a escrita e seus significados.

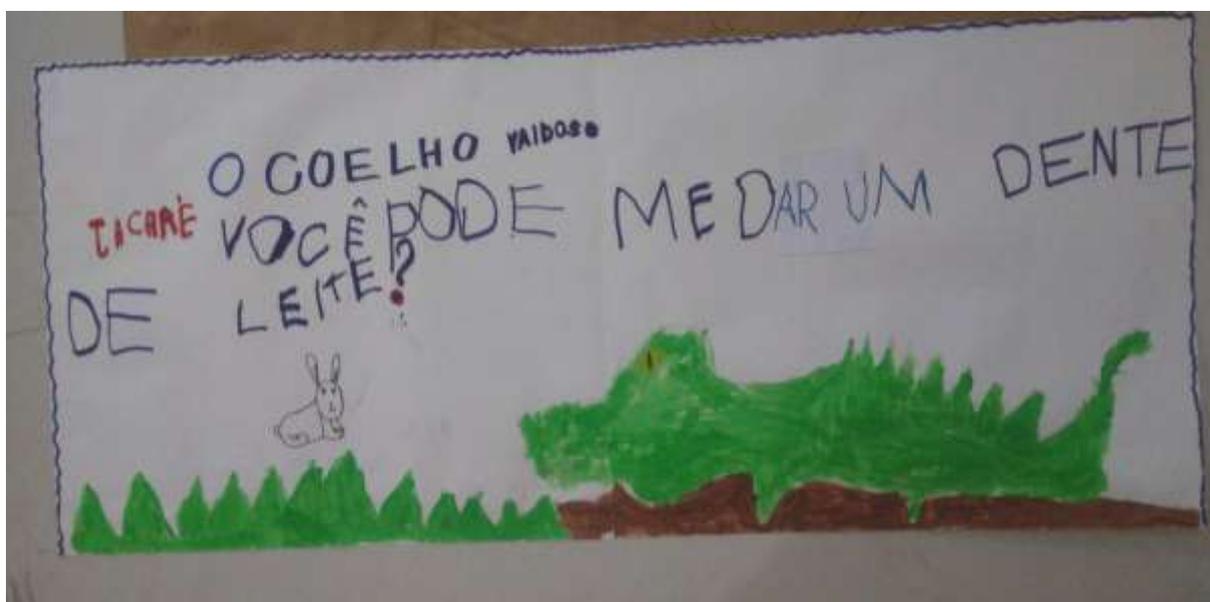




Outra brincadeira desenvolvida foi o caça letras com nomes da bicharada selecionados pela professora. As palavras eram escritas coletivamente no quadro, ao sinal as crianças tinham que montar a palavra no quadro que, sobre uma fita adesiva era fixado cada letra compondo ao final a palavra.



Em conclusão ao estudo do texto, realizamos a escrita coletiva da estratégia pensada pela turma, como uma solução para conseguir o dente do Jacaré, as crianças desenharam e pintaram o coelho e o jacaré. Ao final realizamos uma avaliação oral sobre a trabalho desenvolvido.



Gratidão aos Leitores e Leitoras!

Agosto de 2022

## 8. CONTO INDÍGENA

### 8.1. SEBASTIÃO E A PACA

Num certo lugar, morava um homem por nome Sebastião, ele era alto, forte e gostava de caçar.

Certo dia, Sebastião resolveu caçar na sexta-feira da paixão, à noite. Como de costume, chamou os cachorros, mas nesse dia, eles não quiseram ir, então ele foi sozinho. Chegando na mata, armou e subiu no jirau. Por volta da meia-noite, escutou uns estalos TAC! TAC! TAC! Imediatamente pegou o farol de carbureto e quando iluminou, viu uma paca enorme.

Rapidamente, Sebastião pegou sua arma para atirar e ela mascou, foi quando estava preparando outro cartucho, a paca olhando para ele disse:

— Ei, Sebastião! Atira Sebastião!

Sebastião, então respondeu:

— Pera aí!

Quando Sebastião se lembrou que estava sozinho e que paca não falava, ele pulou do jirau e saiu correndo morro abaixo. Atrás dele estava a paca dando risadas e dizendo:

— Há, há, há, há! É isso que eu acho graça, Sebastião na frente e a paca atrás!

— Há, há, há, há! É isso que eu acho graça, Sebastião na frente e a paca atrás!

Na corrida abaixo e derrubadas afora, quando chegou em casa todo ralado, ele caiu e desmaiou. Seu pai foi ver o que estava acontecendo e pensou que Sebastião estava morto. No outro dia Sebastião contou o que havia acontecido, e seu pai assim perguntou?

— Você vai continuar caçando?

Sebastião ainda estarecido, disse que nunca mais iria caçar na sexta feira da paixão.

Contada por Adão Ramos Lemos (65 anos)

Escrita por Cristina Oliveira Santos Lemos

Revisada por Andréia Coutinho Duarte

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho centrou-se na pesquisa narrativa na busca em compreender como as narrativas Oraís, escritas, os saberes tradicionais se estabelecem nas práticas pedagógicas das professoras indígenas e a contribuição no processo ensinoaprendizagem dos sujeitos. A pesquisa narrativa abarcou-se com as histórias e experiências narradas dos sujeitos que marcaram tempos e espaços diferentes nos processos da investigação.

Ressalto que não há intenção em esgotar as possibilidades de conclusão, mas com os caminhos percorridos neste trabalho compartilho algumas considerações importantes construídas através das relações estabelecidas. Ao trazer as transcrições para dentro do corpo do trabalho, traz a performance da fala valorizando as vozes dos sujeitos que se dispuseram a contribuir com suas epistemologias, suas memórias fazendo-nos perceber a importância, seu valor social e cultural das narrativas para o povo Tupinikim.

Percebemos que as narrativas das professoras sobre suas práticas pedagógicas abarcam para além das questões didáticos pedagógicas, mas de cunho histórico social as relações vividas, sentidas e experienciadas e para que a história, as narrativas indígenas não sejam silenciadas há um grande esforço na resignificação das práticas pedagógicas para o fortalecimento étnico identitário e cultural, uma construção social que permite aos sujeitos reconhecerem como pertencentes de um povo.

Por meio das músicas tradicionais, das narrativas orais/escritas das memórias, histórias, cantos, poemas, valorizamos nossa ancestralidade, nossos antepassados por meio da oralidade que se manifesta pela tradição oral do povo indígena Tupinikim que circula no território. Através dos projetos pedagógicos que vislumbram as pesquisas de campo, a coautoria de produção de materiais para o ensinoaprendizagem que abrangem os aspectos relacionados a cultura do povo permitimos a nós mesmos e as crianças enquanto sujeitos históricos a entender, conhecer, valorizar nossas histórias, nosso modo de viver, contribuindo para o fortalecimento cultural e nossa autoafirmação étnica identitária, garantindo o protagonismo dos sujeitos envolvidos nos processos educativos nos cotidianos escolares.

É notório que a oralidade, uma marca linguística dos povos indígenas, precisa continuamente ser valorizada mantendo viva as memórias, as histórias dos povos indígenas. Ela precisa ser tomada como prática sócio cultural vivenciada nos espaços de ensinoaprendizagem dos cotidianos escolares e em outros espaços fora da escola, potencializando os saberes tradicionais e culturais.

As pesquisas, corroboram na compreensão das experiências humanas que nos movem como sujeitos históricos no âmbito das relações sociais, pois não nos constituímos sozinhos, o que nos permite refletir na importância dos registros históricos, as narrativas, escritos, fotografias para a sistematização de todo processo que envolve uma pesquisa enquanto ensino. Isso não significa que a escrita deve ser a única forma gráfica de maior apreço mas deve-se haver um equilíbrio linguístico para as múltiplas aprendizagens. Considero ainda que essa pesquisa e seus resultados poderão ampliar o banco de dados de trabalhos acadêmicos referentes à Educação Infantil Indígena nas escolas das aldeias indígenas, contribuindo para possíveis reflexões e material de apoio didaticamente.

## 10. REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. GARCIA, Alexandra, OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). Nilda Alves: praticante pensante do cotidiano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p.133-152.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9<sup>o</sup> edição. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

ALMEIDA, Andrea Cristina. **Consciência argumentativa entre as educadoras Tupinikim de Aracruz-ES que atuam nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental de escolas indígenas**. 2007. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ARACRUZ. **Pensando e Fazendo Educação: Fundamentos e percepções que norteiam a política educacional no Município de Aracruz**. Prefeitura Municipal de Aracruz-ES. Secretaria Municipal de Educação, 2006.

BARBOSA, Joaquim Onésimo Ferreira Barbosa. **Narrativas orais: performance e memória**. Dissertação de Mestrado Sociedade e Cultura. Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura. Amazônia. 2011.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. **Sentimento docente sobre a prática pedagógica: reflexões e avaliações**. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia. Ponta Grossa, v.12, n.2, p. 53-72, mai./ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas** /Ministério da Educação e do Desporto. Volume 1- Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDEIRA, Anna M. S.; Z Aidan, Samira. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

Coletânea- Educação Infantil e Ensino Fundamental I: **Uma reflexão sobre a transição entre as etapas em tempos de Pandemia**, Secretaria Municipal de Educação, Aracruz/ES, 2020.

COMISSÃO DE ARTICULAÇÃO DOS POVOS TUPINIKIM E GUARANI; CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, CIMI-Leste. 1996.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

Educadores índios Tupinikim e Guarani e Mugarabi, Edivanda (Org.). Os Tupinikim e Guarani Contam. 2ª edição. Vitória, 2005.

Educadores índios Tupinikim e Guarani; Mugarabi, Edivanda. Os Tupinikim e Guarani na luta pela terra / Brasília : MEC ; SEF 2001.

FAUNDEZ, A., MUGRABI, E., LOMBARDI, D. **Alfabetização**. Série-Cadernos Pedagógicos. 1995.

FERRACO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos: São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GENTE+ESCOLAS: **Relatos Históricos/Secretaria Municipal de Educação-Ensino Fundamental 1º ao 5º ano**, Aracruz: Semed, 2006.

GONZALEZ, Soler, RAMOS, Andreia Teixeira. Educação ambiental nas redes educativas do grupo de pesquisa Territórios de Aprendizagens Autopoiéticas. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. 38, n. 3, p. 73-97, 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. Rio de Janeiro: Conexão, 2020b.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhias das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhias das Letras, 2019.

LEONTIEV, Aléxis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, 1959.

\_\_\_\_\_ Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L.S Vygotsky. In: **Vygotsky: teoria e método em Psicologia**, Trad. Claudia Berliner. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

QUIEZZA, Jocelino da Silveira. **Políticas de línguas em área Tupinikim**: O caso da aldeia Caieiras Velha, Aracruz-E.S. 2018. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro

RAMOS, Andreia Teixeira. **Geografia dos afetos** - cartas, cartões postais, diário de campo e caderno de uma pesquisadora. Vitória: Pedregulho, 2021. 196 p.  
Disponível em: <https://www.editorapedregulho.com.br/downloads>. Acesso em: 6 jul. 2021.

RAMOS, Andreia Teixeira. **Mulheres no congo do Espírito Santo**: práticas de re-existência ecologista com os cotidianos escolares. 2018. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniso, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo.

SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro, **Lutas Territoriais Tupinikim**: Saberes e Lugares conhecidos. -1ª ed. – Curitiba: Appris, 2018. 201p, (Ciências Sociais).

SOUSA, Maria Goreti da Silva Sousa; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores**. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul. /dez. 2015.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. **Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto) biográfica em rede. Natal: Ed. UFRN; Porto alegre: Ed. IPUCRS; Salvador; Ed. UNEB, 2012.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **As estratégias da sensível: afeto, mídia, política**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEAO, Kalna Mareto; LOUREIRO, Klítia. **História dos índios do Espírito Santo**. 1.ed.-Vitória, ES: Ed. do Autor, 2009.

## **FONTES ORAIS:**

BENEDITO, Moniani Pereira Marques. Entrevista oral realizada por meio do Meet. [abr. 2022]. [Entrevista cedida a] Cristina Oliveira Santos Lemos. Aracruz/ES, 2022.

SOUZA, Osvaldina Pêgo de. Entrevista oral realizada por meio de do Meet. [abr. 2022]. [Entrevista cedida a] Cristina Oliveira Santos Lemos. Aracruz/ES, 2022.

SANTOS, Angelica Monteiro Pêgo dos. Entrevista oral realizada por meio de áudio usando rede social. [jun. 2022]. [Entrevista cedida a] Cristina Oliveira Santos Lemos. Aracruz/ES, 2022.

DUARTE, Andreia Pereira Coutinho. Entrevista oral realizada por meio do Meet. [jul. 2022]. [Entrevista cedida a] Cristina Oliveira Santos Lemos. Aracruz/ES, 2022.

BARBOSA, Adriana Vitoriano. Entrevista oral realizada por meio de envio de Carta Pedagógica. [abr. 2022]. [Entrevista cedida a] Cristina Oliveira Santos Lemos. Aracruz/ES, 2022.

### **Endereços eletrônicos:**

Disponível em:

[https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo\\_noticia/33252\\_20151218\\_104945.pdf](https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/33252_20151218_104945.pdf)>. Acesso em: 03 de abril de 2022

Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/meio-ambiente/sedu-reativa-escola-indigena-de-ensino-medio-em-aracruz>>. Acesso em: 04 de maio de 2022