



UFES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
PROGRAMA DE LICENCIATURAS INDÍGENAS – PROLIND
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TUPINIKIM E GUARANI**

ANGÉLICA MONTEIRO PÊGO DOS SANTOS

OSVALDINA PÊGO DE SOUZA

**SAMBURÁ LITERÁRIO: UMA PRODUÇÃO CURRICULAR TRADICIONAL
TUPINIKIM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAIEIRAS VELHA**

ALDEIA DE CAIEIRAS VELHA- ARACRUZ/ES

2022

ANGÉLICA MONTEIRO PÊGO DOS SANTOS

OSVALDINA PÊGO DE SOUZA

**SAMBURÁ LITERÁRIO: UMA PRODUÇÃO CURRICULAR TRADICIONAL
TUPINIKIM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAIEIRAS VELHA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito de conclusão
do curso de Licenciatura Intercultural
Indígena.

Professor orientador: Dr. Paulo de Tássio
Borges da Silva.

ALDEIA DE CAIEIRAS VELHA – ARACRUZ/ES

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES
PROGRAMA DE LICENCIATURAS INDÍGENAS – PROLIND
LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TUPINIKIM E GUARANI

SAMBURÁ LITERÁRIO: UMA PRODUÇÃO CURRICULAR TRADICIONAL
TUPINIKIM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAIEIRAS VELHA

Autoras: Angélica Monteiro Pêgo dos Santos
Osvaldina Pêgo de Souza

Banca avaliadora:

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da
Silva/UFF - Orientador

Prof^a. Dra. Maria Geovanda
Batista/CEPITI/UNEB

Prof^a. Dra. Lívia de Azevedo Silveira
Rangel/UFES

Prof.^a Esp. Marli da Penha Vieira
Gomes dos
Santos/Prolind/UFES/SEMED

Profa. Esp. Mariane Marques
Ferreira Vicente/CMEI de Caieiras
Velha

ALDEIA CAIEIRAS VELHA- ARACRUZ/ES

2022

Dedicamos esse trabalho, primeiramente, a Tupã, por nos fortalecer e conduzir até aqui. Às nossas famílias, que foram nossos maiores apoiadores e não nos deixaram desistir, a elas todo nosso amor. E à nossa comunidade, principalmente aos troncos mais velhos, pela força de estar sempre lutando nos ensinando a importância de nos orgulharmos de nossa identidade étnica

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, queremos agradecer a Tupã (Deus), que nos fortalece todos os dias. Pois em meio as tantas adversidades e recaídas da vida ele vem e nos levanta e coloca de pé, renovando nossas forças para prosseguirmos nessa caminhada da vida.

Agradecemos pela nossa saúde e de nossa família, Tupã cuidou de tudo e de todos os detalhes em toda trajetória desse curso.

Gostaríamos de agradecer aos nossos pais, José Pêgo e Luzia Monteiro Pêgo. Obrigado, pai e mãe, por batalhar e dedicar parte das suas vidas para cuidar, dar a educação e o amor para seus filhos, somos gratas pelas suas orações diárias, mãezinha. Gratidão hoje e sempre.

Nosso muito obrigado aos nossos esposos, Alex Sandro e Leonardo. E aos nossos filhos Alenikison, Ayolanni, Azaf, Lara Evellin e Anawá, por entenderem nossa correria e ausência em diversos momentos que poderíamos estar em família. Lara Evellyn e Ayolane, nossa eterna gratidão por ajudar a cuidar dos nossos pequenos, da Anawá e Azaf, enquanto estudávamos.

Aqui também nossos agradecimentos para as nossas irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados e sobrinhos, que de uma forma ou de outra, deram força para que a gente vencesse mais essa etapa da vida, vocês são fundamentais nas nossas vidas.

Agradecemos ao nosso professor e orientador Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva, por aceitar e acolher nossa proposta de trabalho, dando toda atenção, indicações e direcionamentos. Obrigado, professor, pelos incentivos diários, “coloque sebo nos dedos, façam leitura para os fichamentos”, todas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

A todos coordenadores do curso, Celeste, Leidiane, Adel, estagiários e professores que passaram pelo PROLIND. Primeiramente queremos agradecer a Tupã (Deus) que nos fortalece todos os dias. Pois em meio a tantas adversidades e recaídas da vida ele vem nos levanta e coloca de pé renovando nossas forças para prosseguir nessa caminhada da vida.

Agradecer pela nossa saúde e de nossa família, Tupã cuidou de tudo e de todos os detalhes em toda trajetória desse curso.

Gostaríamos de agradecer aos nossos pais José Pêgo e Luzia Monteiro Pêgo, obrigado pai e mãe por batalhar e dedicar parte de sua vida para cuidar, dar a educação e o amor para seus filhos, somos gratas pelas suas orações diária mãezinha, gratidão, hoje e sempre.

Nosso muito obrigado aos nossos esposo (Alex Sandro da Angélica) e (Leonardo da Dina), e aos nossos filhos Alenikison, Ayolanni, Azaf , Lara Evellin e Anawá por entender nossa correria e ausência em diversos momentos que poderíamos estar em família. Lara Evellyn e Ayolane nossa eterna gratidão por ajudar a cuidar dos nossos pequenos, da Anawá e Azaf enquanto estudávamos....

Aqui também nossos agradecimentos para nossas irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados e sobrinhos que de uma forma ou de outra deram força para que vencêssemos mais essa etapa da vida, vocês são fundamentais nas nossas vidas.

Agradecemos ao nosso professor e Orientador Dr.Paulo de Tássio por aceitar e acolher nossa proposta de trabalho, dando toda atenção, indicações e direcionamentos, obrigado professor pelos incentivos diários, “coloque sebo nos dedos, façam leitura para os fichamentos”, todas sugestões foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

A todos coordenadores do curso, Celeste Cicarone, Leidiane, Adel, estagiários e professores que passaram pelo PROLIND, vocês contribuíram para nossa formação profissional.

Na oportunidade, queremos agradecer à toda Equipe do CMEII, que estão e que já passaram por lá. Inclusive, Moniane e Dandara, juntos temos vivenciado grandes desafios e compartilhado ricas experiências na construção da Educação Escolar Indígena Tupinikim.

E não podemos deixar de agradecer a todos de nossa Taba, principalmente os sábios da aldeia Tupinikim de Caieiras Velha, que vêm contribuindo com as histórias, danças, cantos, artesanatos e artes para o fortalecimento cultural de nosso povo.

Às lideranças e caciques, assim como aos pensadores do PROLIND, que já lutaram e as que lutam para a melhoria de nosso povo, nossa eterna gratidão.

SANTOS, Angélica Monteiro Pêgo dos; SOUZA, Osvaldina Pêgo de. **Samburá Literário: uma produção curricular tradicional Tupinikim na Educação Infantil de Caieiras Velha.** Monografia de Graduação (Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani) – Programa de Licenciaturas Indígenas - PROLIND, Universidade Federal do Espírito Santo, Caieiras Velha- Aracruz/ES, 2022.

RESUMO

A pesquisa que partilhamos é oriunda do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Com a pesquisa nos debruçamos nos fazeres curriculares do Centro Municipal de Educação Infantil Indígena (CMEII) a partir do projeto Samburá Literário. Assim, ao olharmos as produções curriculares vivenciadas coletivamente no CMEI Indígena da aldeia Caieiras Velha, a pesquisa foi orientada pelo objetivo geral: Pesquisar as produções curriculares tradicionais Tupinikim a partir do projeto Samburá Literário, desenvolvido no CMEI Indígena Caieiras Velha. E os objetivos específicos: a) Verificar se o Projeto Samburá Literário tem contribuído no fortalecimento da Identidade Tupinikim; b) Identificar as Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do CMEI Indígena Caieiras Velha; e c) registrar as produções curriculares tradicionais Tupinikim a partir do projeto Samburá Literário. Como aporte metodológico, seguimos a abordagem qualitativa, apoiamos-nos na pesquisa-formação, que trata do agente pesquisador e do pesquisado em um conjunto de elementos que, ao final é modificado e transformado. Neste caminho metodológico fazemos uso dos nossos relatos autobiográficos, entrevistas com lideranças e análise documental (projetos do CMEII e fotografias). A pesquisa revelou como o CMEI Indígena de Caieiras Velha, junto com professores, demais funcionários, pais, crianças e comunidade têm produzido um currículo tradicional, intercultural e diferenciado, levando em conta os conhecimentos ancestrais Tupinikim, reatualizando, como mostra o projeto Samburá Literário, a partir de linguagens etnoculturais como música, a dança e a literatura. Neste sentido, podemos afirmar que o CMEI Indígena de Caieiras Velha tem se tornado uma importante instituição na Educação Escolar Indígena Tupinikim, enquanto produtora de currículos interculturais e diferenciados.

Palavras-chave: Educação Infantil Indígena. Povo Tupinikim. Currículo. Aldeia Caieiras Velha.

SANTOS, Angélica Monteiro Pêgo dos; SOUZA, Osvaldina Pêgo de. **Samburá Literário**: Una Producción Curricular Tradicional Tupinikim en la Educación Infantil en Caieiras Velha. Monografía de Graduación (Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim y Guaraní) – Licenciatura Indígena - PROLIND, Universidad Federal de Espírito Santo, Caieiras Velha- Aracruz/ES, 2022.

RESUMEN

La investigación que compartimos proviene del curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim y Guaraní de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Con la investigación, nos enfocamos en las actividades curriculares del Centro Municipal de Educación Infantil Indígena (CMEII) del proyecto Samburá Literário. Así, al mirar las producciones curriculares colectivamente vivenciadas en el CMEI Indígena de la aldea Caieiras Velha, la investigación se orientó por el objetivo general: Investigar las producciones curriculares tradicionales Tupinikim del proyecto Samburá Literário, desarrollado en el CMEI Indígena de Caieiras Velha. Y los objetivos específicos: a) Verificar si el Proyecto Samburá Literário ha contribuido al fortalecimiento de la Identidad Tupinikim; b) Identificar las Prácticas Pedagógicas desarrolladas por los docentes del CMEI Indígena Caieiras Velha; y c) registrar las producciones curriculares tradicionales Tupinikim a partir del proyecto Samburá Literário. Como aporte metodológico, se siguió un enfoque cualitativo, basado en la investigación-educación, que trata al agente investigador y al investigado en un conjunto de elementos que, al final, se modifican y transforman. De esta manera metodológica hacemos uso de nuestros relatos autobiográficos, entrevistas a líderes y análisis documental (proyectos CMEII y fotografías). La investigación reveló cómo el CMEI Indígena de Caieiras Velha, junto con profesores, otros empleados, padres, niños y la comunidad, han producido un currículo tradicional, intercultural y diferenciado, teniendo en cuenta el conocimiento ancestral Tupinikim, actualizado, como lo muestra el Samburá Literário. proyecto, desde lenguajes etnoculturales como la música, la danza y la literatura. En este sentido, podemos decir que el CMEI Indígena Caieiras Velha se ha convertido en una institución importante en la Educación Escolar Indígena Tupinikim, como productor de currículos interculturales y diferenciados.

Palabras clave: Educación Inicial Indígena. Pueblo Tupinikim. Reanudar. Aldea de Caieiras Velha.

LISTA DE SIGLAS

AITCV – Associação Indígena Tupinikim Caieiras Velha

AITG – Associação Indígena Tupinikim e Guarani

APEB'S – Auxiliar de Professor da Educação Básica

ASG'S – Auxiliar de Serviços Gerais

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CMEII – Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caieiras Velha

COFAVI – Companhia de Ferro e Aço de Vitória

CRAS – Centro de Referência em Assistência Social

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEFI – Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

ONGS – Organizações não governamentais

PROLIND – Programa de Licenciaturas indígenas

SEMED – Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
1	SAMBURÁ AUTOBIOGRÁFICO: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS.....	14
1.1	O SAMBURÁ DA ANGÉLICA.....	14
1.2	O SAMBURÁ DA DINA.....	22
2	O POVO TUPINKIM: RESISTÊNCIAS E EXISTÊNCIAS.....	36
2.1	TECENDO RELATOS SOBRE A LUTA PELA TERRA.....	40
2.2	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESPÍRITO SANTO.....	43
2.3	A ALDEIA CAIERAS VELHA.....	45
3	O SAMBURÁ LITERÁRIO: UMA PRODUÇÃO CURRICULAR TRADICIONAL TUPINIKIM.....	50
3.1	O SAMBURÁ LITERÁRIO: UM FILHO DE TODA COMUNIDADE....	66
3.2	PRÁTICAS DE MUSICALIZAÇÃO TRADICIONAL TUPINIKIM NO SAMBURÁ LITERÁRIO.....	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
	REFERÊNCIAS.....	77
	APÊNDICE A.....	79

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é oriundo da Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND), oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na perspectiva da formação plena de professores indígenas Tupinikim e Guarani. A pesquisa tem como foco a análise do projeto “Samburá Literário”, desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caieiras Velha.

Por meio do projeto, vários saberes da cultura Tupinikim vem sendo fortalecidos e aprendidos, revitalizando os saberes e as práticas tradicionais do nosso povo Tupinikim. A música tradicional tem sido uma grande aliada, onde as origens dos diversos elementos da natureza Tupinikim têm sido trabalhadas, juntamente com as danças, os artesanatos, as histórias, a pintura corporal, os costumes, os ecossistemas e as brincadeiras, envolvendo as crianças, as famílias e outras instituições importantes da nossa comunidade.

Procuramos trabalhar, enquanto professoras da Educação Infantil, desenvolvendo ações com a comunidade, envolvendo principalmente as crianças e os sábios da nossa aldeia de Caieiras Velha, entendendo que eles são a base para o nosso fortalecimento cultural, pois neles enxergamos a ponte do passado para o presente, e o futuro de nosso povo.

A primeira infância é a fase considerada mais importante na vida da criança, nesta etapa a criança está formando a sua personalidade, aprendendo as noções de convivência e respeito, expressando todos seus sentimentos e interagindo com o meio em que está inserida. Portanto, as atividades na Educação Infantil devem despertar nas crianças a valorização dos saberes e das vivências, incentivando-as no fortalecimento das práticas culturais e no orgulho de pertencer ao seu povo.

Neste sentido, o projeto Samburá Literário é um instrumento de grande importância no fortalecimento da identidade do nosso povo. A partir da música, que é uma linguagem bem recebida pelas crianças, fazendo parte do cotidiano das mesmas, não só daquelas que participam dos grupos de danças, mas também das noites culturais, das rodas de música em família, das festas, dos rituais e/ou outras manifestações. Elas naturalmente se envolvem quando

cantamos e dançamos, prestando atenção nos sons, em tudo o que acontece ao nosso redor. Ao dançarem, cantarem e brincarem com as músicas, experienciam sons, gestos e corporeidades, interagindo social e culturalmente com outras crianças e adultos.

Desta forma, é possível trabalhar o saber sistematizado, a construção cultural, os saberes tradicionais, como ritos, cerimônias e histórias, buscando transmitir e preservar a cultura do nosso povo, bem como potencializar os saberes que as crianças já trazem consigo, ressaltando a força do nosso povo, que persiste em resistir.

É com o Samburá Literário que temos produzido currículo, partilhando e transmitindo os conhecimentos dos nossos antepassados, uma experiência curricular de envolvimento da criança em sua totalidade, considerando sua relação com o povo e a aldeia a qual pertence. Neste sentido, a pesquisa “Samburá Literário: uma produção curricular tradicional tupiniquim no CMEI Indígena Caieiras Velha” se debruça nas produções curriculares desenvolvidas pelo protagonismo de professoras, coordenadora, direção, crianças e comunidade Tupinikim, no entendimento de que as práticas desenvolvidas pelo CMEI precisam ser analisadas, avaliadas e potencializadas, fortalecendo o protagonismo pedagógico do nosso povo

Assim, se debruçando nas produções curriculares vivenciadas coletivamente no CMEI Indígena de Caieiras Velha, a pesquisa foi orientada pelo objetivo geral: Pesquisar as produções curriculares tradicionais Tupinikim a partir do projeto Samburá Literário, desenvolvido no CMEI Indígena de Caieiras Velha. E os objetivos específicos: a) Verificar se o Projeto Samburá Literário tem contribuído no fortalecimento da Identidade Tupinikim; b) Identificar as Práticas Pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do CMEI Indígena Caieiras Velha; e c) registrar as produções curriculares tradicionais Tupinikim a partir do projeto Samburá Literário.

Desta maneira, apoiamo-nos metodologicamente no paradigma qualitativo, que tem por objetivo aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais a partir de diálogos articulados entre os sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado. Metodologias ancoradas no paradigma qualitativo permitem “dar voz as pessoas, em vez de tratá-las como objeto” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 30).

A metodologia utilizada na pesquisa segue uma abordagem baseada na pesquisa-formação, que é oriunda da pesquisa-ação, onde se concebe o envolvimento do (a) pesquisador (a), partilhando suas vivências e experiências, colocando-se como protagonista da pesquisa.

Para Engel (2002):

A pesquisa -ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em posição à pesquisa tradicional, é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa -ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situação em também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta (ENGEL, 2002, p. 189).

A pesquisa também se encaminha numa abordagem autobiográfica. Neste sentido, é composta também pelas nossas vivências e memórias, entendendo essa pesquisa como parte de nossa trajetória como professoras indígenas em formação. Sobre a abordagem autobiográfica, Bragança e Oliveira pontuam que:

A abordagem (auto) biográfica rompe, por sua própria natureza, com sua prática simplificadoria, reducionista e monoteica da investigação social, projetando a pesquisa em educação fora do quadro lógico-formal [...] rompe a clássica separação entre investigador e participante da pesquisa, entre o que se considera “sujeito” e outro que é considerado como “objeto” (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2011, p. 1381-1383).

A partir da abordagem autobiográfica, o (a) pesquisador (a) pode ter a sua opinião valorizada, respeitada e integrada à pesquisa, interagindo com os (as) participantes, sem medo de colocar e experimentar os processos da pesquisa.

Neste sentido, no decorrer desse emaranhado de escritas e memórias o texto está estruturado da seguinte maneira: o primeiro capítulo intitulado “**Samburá autobiográfico: alinhavos de memórias e vivências**”, onde apresentamos nossos samburás de memórias, levando em consideração os saberes e as experiências adquiridas.

O segundo capítulo tem como título “**O Povo Tupinikim: resistências e existências**”. Nele fazemos uma apresentação do nosso Povo Tupinikim a partir de reflexões históricas, antropológicas e arqueológicas, mostramos o contexto

da Educação Escolar Indígena no Espírito Santo e apresentamos a Aldeia de Caieiras Velha.

O terceiro capítulo traz como título: **“O Samburá Literário: uma produção curricular tradicional Tupinikim”**. No capítulo trazemos como surgiu o Samburá Literário, o processo de construção pedagógica e o trabalho com a musicalização a partir do projeto. Em seguida trazemos as considerações finais, acompanhadas das referências e um resumo expandido como apêndice, oriundo da submissão a um evento científico durante a construção do TCC.

1. SAMBURÁ AUTOBIOGRÁFICO: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

1.1 SAMBURÁ DA ANGÉLICA

Sou Tupinikim, meu nome é Angélica Monteiro Pêgo dos Santos, 40 anos, casada e tenho três filhos. Nasci e me criei aqui nessa terra em uma pequena aldeia chamada Caieiras Velha, na cidade de Aracruz, Espírito Santo. Escrever sobre minha trajetória de vida é voltar no meu tempo de infância, lembrar bons momentos vivenciados aqui e outros nem tanto. Conforme a realidade do meu povo, posso afirmar que experienciei momentos prazerosos de infância que muitas crianças desejam ter de forma simples, tranquila e feliz, cresci cercada por meus familiares tios, tias, primos, avós onde um cuidava do outro sem se preocupar, porque não nos faltava proteção. Como dizia minha mãe: eu era bicho solto, subia em árvore, tomava banho de cacimba, corria pelo meio da roça brincando de pique esconde, brincava de boneca com folha de mandioca ou espiga de milho, subia nos tratores da comunidade que ficava em um galpão ao lado do Pátio de Festa, local onde acontecem as rodas de dança, reuniões da comunidade até os dias atuais. Bons tempos, sempre acompanhada por meus irmãos ou primos, no entanto, a vida não era feita só de brincadeiras, tínhamos também responsabilidades, dentre elas, alimentar os animais, lavar vasilhas, descer na cacimba pra pegar água e alguns dias da semana íamos à roça plantar ou colher frutos.

Apesar de que, nesta época o meu papel era mais de acompanhar um irmão ou pessoa mais velha para observar, pois acreditamos que o observar traz muito aprendizado. Uma das atividades que mais gostava e guardo bem viva em minha memória, eram os dias de fazer farinha, dias prazerosos regados de fogueira, comida e muitas histórias contadas pelos meus tios e avós, os momentos de alegria eram garantidos, tudo que eu gostava e precisava estava ali, trabalhávamos felizes.

Filha de uma mulher forte e guerreira, sou a quinta filha de uma genitora de oito filhos, que sempre nos ensinou sobre caráter, união e respeito. Desde que me entendo por gente minha mãe foi a provedora do lar, trabalhou em casas

de famílias no bairro vizinho pra nos vestir, alimentar e oportunizar o estudo que segundo ela, era o único bem que poderia nos dar. Como toda história tem seu lado triste, o meu foi que apesar de ter meu pai “presente”, ele não foi tão participativo na nossa criação, devido ao seu envolvimento com o alcoolismo. Mesmo sofrendo com o vício por certo período, ele foi uma liderança muito ativa do, até então, Cacique José Sezenando, e viajava muito pra resolver questões internas da aldeia, ficava dias e até meses fora, mesmo quando deixou de atuar como liderança ele estava sempre sabendo das situações e junto nas lutas em prol da comunidade.

O bom é que em nossa trajetória de vida sempre existirão pessoas prontas a nos ajudarem e penso eu que o cacique José Sezenando foi uma dessas pessoas. Vendo a dificuldade de minha mãe, incentivou ela prestar o concurso público da Prefeitura de Aracruz para que ela não trabalhasse tanto como empregada doméstica, pois tinha dias em que ela saía às 06h00 horas da manhã e chegava às 21:00 horas para dar conta de sustentar todos os filhos e sempre dizia: posso passar o que for, mas não abro mão de nenhum filho meu. Por volta de 1983 minha mãe se tornou funcionária pública e começou a trabalhar na escolinha da aldeia como servente e merendeira, ficando conhecida como a Tia Luzia da cozinha.

A partir de então, surgiu meu primeiro contato com a escola e professores, mesmo que ainda não estudava, vivia brincando pelo pátio da escola. Alguns anos depois, já com 5 anos, comecei a frequentar o pré e gostava muito até encontrar na terceira série (séries iniciais) uma professora que marcou muito a minha vida, mas confesso que não foi de forma positiva. Ela era uma professora rígida demais da conta e um certo dia aconteceu um episódio que marcou não só minha vida, como de alguns dos meus colegas. Tudo aconteceu no momento em que a professora pediu para pegar o caderno com atividade de casa e eu não me recordo muito o porquê eu não havia feito a tarefa, nesse momento a professora tirou minha cadeira e pediu pra eu ficar de joelho até o momento que ela determinasse, pensa num constrangimento, e o pior ainda está por vir, em um dado momento eu pedi para ir ao banheiro e ela não deixou. Após várias tentativas, como eu era muito tímida, desisti porque a cada tentativa ela brigava muito comigo, foi aí que acabei fazendo xixi na roupa e foi aquela zoação. Foi um dos sentimentos mais péssimo que eu pude conhecer, minha vontade era

nunca mais voltar para escola, porém, minha mãe jamais me deixaria desistir, pois ela acreditava que a única forma de se conseguir uma vida melhor seria através do estudo. O bom é que quando somos crianças acreditamos que tudo se resolverá ao romper do sol, por mais que às vezes, as circunstâncias nos deixam marcas que nos vem a memória para o resto da vida. No entanto, precisamos nos reerguer e buscar a força e a esperança que existe dentro de cada um de nós e seguir em frente. Confesso que não foi fácil voltar pra escola, o lugar que deveria servir pra incentivar, fortalecer e trazer boas recordações, para mim não foi bem assim. Tanto é que depois desse ocorrido eu perdi o interesse pela escola, porém, mesmo assim, prossegui até o final daquele ano.

Infelizmente, o envolvimento do meu pai com o alcoolismo foi um dos principais motivos de minha mãe ter assumido toda responsabilidade da casa e também foi por causa desse vício e ausência, que por volta dos anos de 1990 minha mãe tomou a difícil decisão de sair da aldeia e tentar uma vida melhor sozinha, em um pequeno Bairro vizinho chamado Praia do Sauê. No entanto, com seis filhos, mais dois netos que ficaram sob sua responsabilidade pra criar, não foi nada fácil recomeçar, dois de seus filhos já estavam casados. Enfrentou muitos desafios e dificuldades, porém, não deixou se abater e partiu pra luta.

Nessa época ela passou a trabalhar em Banheiros públicos da Orla e tivemos que nos readaptar com a nova realidade. Longe da aldeia e familiares, contávamos apenas com ajuda de uma tia para nos ajudar e orientar enquanto nossa mãe trabalhava e não era fácil pois ela também tinha seus seis filhos pra dar conta.

Estar longe da comunidade e de nossa cultura foi um grande desafio, até porque estar inserida em outra cultura nos trouxe outros conhecimentos, porém, nunca esquecendo nossas origens. Passei por altos e baixos, muito preconceito, a escola definitivamente pra mim não foi um local de boas lembranças. Fui levando, porém, no sexto ano desisti e parei de estudar, mesmo contra a vontade de mãe. Cumpri meu ensino fundamental e primeiro ano do médio em Coqueiral, onde já sofria preconceitos e piorou quando resolvi cursar o técnico de Administração em Aracruz, recebíamos vários apelidos como catadores de caranguejo, fedorentos de fumaça e outros que faziam muita gente desistir dos estudos.

Após nove anos fora, minha mãe resolveu retornar para a aldeia, novamente a readaptação foi bem difícil. Foi nesse retorno que eu conheci meu esposo e me casei. No último semestre do terceiro ano do Ensino Médio engravidei, o que me dificultou a conclusão dessa etapa dos meus estudos, pois pelo fato de estudar pela manhã passava muito mal e só retornei para concluir o ensino médio no ano de 2006, quando já tinha minha segunda filha.

Concluído o Ensino Médio eu me dediquei apenas aos afazeres do lar e meus filhos. Meu ingresso na Educação Escolar Indígena em 2011 se deu através de indicação das lideranças (um grupo de pessoas que apoiam o cacique em decisões referente a vários assuntos internos da aldeia), até então, ocorria-me uma leve vontade de cursar graduação em administração, no entanto, nada definido e eu nem pensava em atuar na área da educação, fiquei muito surpresa e feliz com a indicação. Nesta época, ainda não havia processo seletivo e o preenchimento das vagas era por meio de indicações de lideranças e cacique, que avaliavam partindo de alguns critérios como interação e envolvimento na aldeia, conduta, perfil, dentre outros.

Meu primeiro contato com as crianças foi no cargo de Auxiliar de Professora de Educação Infantil (API), nessa profissão, apesar dos desafios, eu me identifiquei, pois eu me sentia como se estivesse cuidando dos meus filhos, mas é claro que com uma responsabilidade dobrada, afinal eu iria cuidar de crianças com culturas familiares diferentes umas das outras e da minha também. Minha função era basicamente cuidar de crianças que ficavam em período integral no CMEI. Então, eu teria que manter as crianças com atividades lúdicas, banho tomado, alimentados e aqueles que gostavam de tirar uma sonequinha, também tinham esse direito. Essa era a rotina diária, contudo, eu não me contentava, procurava fazer sempre mais, realizando atividades para cada criança de acordo com os níveis, até porque eram de idades diferentes, cada um possuía seu grau de conhecimento, eu procurava instigar e respeitar o tempo de cada um. Mesmo na época eu não tendo esse entendimento, tinha noção que cada criança tem seu tempo de aprendizado, provavelmente por vivenciar isso com meus filhos.

Três meses depois, as lideranças acharam que eu tinha perfil para professora e diante da demanda fui atuar como educadora indígena de Educação Infantil. Sem dúvida alguma no primeiro momento eu fiquei muito

apreensiva, tive medo de não dar conta, medo da aceitação dos pais, foi uma grande mistura de sentimentos, agora eu seria regente de uma turma e responsável por contribuir no aprendizado de muitas crianças. Não fiz por menos, vi que era capaz e aceitei o desafio. Neste mesmo ano de 2011 iniciei a minha graduação em Pedagogia na modalidade Ensino a Distância (EAD) pela faculdade da UNIMES, para que eu pudesse ter uma base teórica e ampliar meus conhecimentos na área. Todavia, sabia que para o aprimoramento dos conhecimentos com relação ao fortalecimento nas questões culturais do meu povo eu teria que buscar em nossas enciclopédias vivas, que são nossos sábios e anciãos.

A minha opção em cursar uma faculdade à distância foi o fato de ter dois filhos pequenos e essa faculdade me dava a opção de frequentar apenas três dias presenciais, achei que o melhor seria me dividir entre trabalho, faculdade e família, foi uma forma de garantir aos meus filhos minha presença de forma parcial, uma vez que era totalmente integral até então. Não foi fácil, pois toda modalidade de estudo tem seus desafios, no ensino EAD não foi diferente, logo foi possível perceber que se eu não tivesse disciplina com relação ao horário não alcançaria meu objetivo, pois nessa modalidade é o aluno que organiza seu tempo de estudo. Com o passar dos anos, fomos construindo bases e pontes, que me auxiliaram em sala de aula, e eu digo, fomos porque não se faz educação escolar indígena sozinho, é preciso contar com a participação da aldeia e de todo povo. É uma educação comunitária de todo povo. É claro que no âmbito de experiência eu só fui construindo no dia a dia, junto com a vivência da comunidade escolar.

Imagem 1 - Visita na casa da anciã D. Helena para falar sobre a origem da música tradicional Tupinikim Arara.



Fonte: Acervo de Angélica

Trabalhei também com as crianças do primeiro ano das séries iniciais e muitos conhecimentos foram agregados à minha bagagem, porém, fiquei por lá apenas dois anos, foi uma experiência bem agradável. Entrar no mundo da alfabetização foi bem desafiador, alfabetizar não é um processo fácil, mas é muito satisfatório ver a criança descobrir o mundo da leitura e da escrita. Ao voltar para a Educação Infantil percebi que era realmente onde eu queria estar. Desde então, encontrei-me na Educação Infantil e me apaixonei por esse espaço mágico de descoberta, aprendizado e conhecimento.

Trabalhar na Educação Infantil é um grande desafio, mas também é muito prazeroso poder participar e contribuir nesta etapa de desenvolvimento da vida e complementar com a ação da família e da comunidade das crianças que passam por mim. Cada uma com seu jeitinho, cheios de curiosidades e indagações, e com muitas coisas a contribuir com meu trabalho, fazendo-me refletir sobre meus acertos e erros. Por diversas vezes sorri e por algumas poucas chorei, mas sempre com a confiança de que o melhor resultado seria tentar novamente em busca de um resultado melhor e prosseguir. Em 2015, me formei em Pedagogia e iniciei a Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Espírito Santo, visando sempre buscar mais

conhecimento, principalmente nas questões específicas para o fortalecimento da etnia do meu povo.

Imagem 2 - Pesquisa pedagógica entre/com as crianças com visita de uma roça e uma horta na comunidade.



Fonte: Acervo de Angélica

Estamos chegando na reta final do PROLIND, com fé e uma ótima expectativa que muito ainda posso contribuir para o crescimento e fortalecimento do povo Tupinikim, seja na convivência rotineira da aldeia ou em sala de aula, ampliando conhecimento com nossos pequenos. Dentro desses quase oito anos trabalhados no CMEI foram muitos momentos vivenciados, trabalhamos com oficinas de artesanatos, pintura corporal, teatros, projetos e músicas voltados para o fortalecimento cultural Tupinikim. Um dos Projetos de maior destaque foi

o Samburá Literário que estaremos refletindo nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Meu anseio é que de alguma forma possamos trabalhar o hoje para vejamos grandes resultados amanhã.

Imagem 3 - Experienciando os instrumentos musicais Tupinikim (Casaca)



Fonte: Acervo de Angélica

Imagem 4 - Experienciando os instrumentos musicais Tupinikim (Tambor)



Fonte: Acervo de Angélica

1.2 SAMBURÁ DA DINA

Meu nome é Osvaldina Pêgo de Souza, sou Tupinikim, residente da aldeia indígena Caieiras Velha, nasci no dia 15 de fevereiro de 1978, casada, mãe de duas meninas, Lara Evellin (2001) e Anawá (2016).

Esse meu relato são alinhavos, onde tentarei mostrar caminhos percorridos com meu povo, especialmente no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena de Caieiras Velha.

Tive uma infância muito gostosa dentro da minha aldeia, mesmo quando ralava os joelhos ou apareciam alguns roxos pelo corpo pelas brincadeiras de correr, balançar nos galhos e subir nas árvores, nem doíam tanto, pois a diversão é o que importava, fui criada com toda liberdade nesse espaço, brincava com meus irmãos, primas e outros parentes vizinhos na rua frente à minha casa, pra mim ali era uma imensidão de mundo, que cabia todas minhas ideias e imaginações.

No entrelaçar da minha história, recordo-me de várias experiências vivenciadas, tinha dia que meus pais, tios, primos faziam mutirões para realizar plantio de feijão, milho, mandioca, e o dia de todos irem pra roça arrancar mandioca e ir para o *quitungo* (casa de farinha), para fazer farinha e beiju, e em meio a essas vivências coletivas, observava atentamente aquilo que faziam ou diziam, e assim, adquiri vários conhecimentos que carregou comigo. É essa a nossa educação Tupinikim. Segundo Brandão (2006)

As pessoas convivem uma com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe e faz, para quem não sabe e a aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para ensinar (BRANDÃO, 2006, p. 18).

A partir das contribuições de Brandão, compreendo que é a partir das relações e convivências que as crianças aprendem, aprimoram seus conhecimentos, tornando-se produtivas e participativas. E foi com os meus pais e tios que tive o prazer de ter o contato com a terra, aprendi a raspar mandioca ainda pequena, usando caborê, os processos tradicionais do povo Tupinikim usado para fabricação da farinha e beiju, cortar a mandíbulas de mandioca e escolher a melhor posição para colocar na cova, para o melhor desenvolvimento da planta, a quantidade de sementes para jogar dentro de uma cova. Nessa convivência coletiva aprendi a me comportar, a me relacionar com todos da comunidade, tratando-os com respeito e educação.

Recordar da minha infância também me permite trazer à memória da minha primeira casa na aldeia, era bem pequena com assoalhos e paredes de madeira, esta casa ficava próximo a área onde acontecia e acontecem as maiores festas da resistência do meu povo. No final da minha rua havia uma árvore exuberante, cujo nome era mulembá, e essa árvore era conhecida por

todos, era uma árvore frondosa e suas raízes expostas, mas bem fincadas no chão.

Eu, assim como outras crianças, assentava à sombra do pé de mulembá para brincar de casinha e boneca, o mais incrível que nossas bonecas eram feitas das espigas de milho, os cozinhadinhos eram feitos com as frutas que tinham no fundo dos quintais, mexerica, laranja, folhas de batata doce, banana, cana, costumávamos brincar de pique- pega, pique alto, subindo e descendo nas raízes expostas do tronco desse pé de mulembá e outras árvores, e embaixo desse pé de mulembá não era frequentado apenas pelas crianças, os mais jovens e anciãos da aldeia também costumavam se aconchegar debaixo de sua copa para tocar casaca, tambor, cantar, dançar e contar histórias.

Quantas lembranças do meu povo reunido à noite, só com o clarear da fogueira, pois nesta época não tinha a luz elétrica nas ruas da aldeia, e ali ao redor contavam histórias e jogavam conversa fora. Nesta rua da minha casa tinha e tem até hoje a antiga igrejinha católica, ela passou por várias reformas, o que a mantém de pé, ali aconteciam com maior frequência festas religiosas: São Benedito, São Sebastião, Santa Bárbara, que eram animadas pelas rodas de congo e pelas puxadas do mastro.

Dessa época de infância eu trago na memória a casa do falecido pajé e capitão da Banda de Tambor de Caieiras (tio Alexandre Sezenando), ele não era o meu tio biológico, mas meus pais e os mais velhos ensinavam que ao dirigir a palavra a um ancião da aldeia, deveria dirigir a palavra senhor, senhora, tio ou tia, como posição de respeito, fui vizinha do Pajé por muitos anos, presenciei várias pessoas da aldeia chegando em sua casa para receber os benzimentos, pessoas vinham de fora, chegando naqueles carrões para que o pajé os benzessem, eu não entendia muito bem porque as pessoas recorrentemente estavam ali à sua procura para realizar aqueles rituais, onde com galhos de ervas nas mãos do pajé batiam levemente sobre o corpo das pessoas em movimentos de cruces e falava baixinho, dizendo palavras repetidamente, com passar dos anos entendi que as pessoas o procuravam para que ele invocasse a proteção e cura sobre suas vidas. Escrevendo esse relato memorial me veio bem nítido desses momentos de rituais na casa do pajé, às vezes, por curiosidade de criança, olhava pelas frestas de sua casa feita de estuque para observar os rituais.

Falar dessa minha trajetória, sem deixar explícito o que considero minha base, meu alicerce ficaria vazio. Estou falando da minha mãezinha Luzia Monteiro Pêgo e do meu pai José Pêgo. Meu pai, no auge dos seus 50 anos e hoje com seus 78, já foi um líder bastante ativo dentro da comunidade, viajava por esse mundão de meu Deus, junto à comissão de caciques da época, reivindicando os direitos do povo indígena. E minha mãe, sempre guerreira, ficava, e dividia seus trabalhos de casa com as faxinas nas casas dos grandes empresários da antiga Aracruz Celulose, enquanto papai viajava. E ela dividia a responsabilidade de seus 5 filhos menores com meus dois irmãos mais velhos.

Logo, minha mãe conseguiu trabalho de carteira assinada como merendeira na escola da aldeia, se aposentou nessa profissão, eu e meus irmãos mais novos estudamos nessa escola, quando passava pelo balcão da cozinha tinha o privilégio de ser servida pela comida deliciosa que era preparada com tanto carinho pela minha mãe. Ela sempre batalhou muito para que tivéssemos o mínimo possível de condições para estudar, sermos pessoas de bem, se hoje estou como professora é graças ao incentivo e esforço dessa mulher, e suas palavras, que sempre soaram aos meus ouvidos, dizendo: “eu não pude estudar devido à falta de oportunidade e condições dos meus pais, mas vocês precisam estudar porque essa é a melhor herança que posso dar para vocês, a educação, então vocês estudem”, ela sempre foi uma conselheira e batalhadora para dar o melhor para os seus filhos.

Minha mãe sempre foi esforçada no que faz, aprendeu a ler com seus quase 60 anos de idade, fez o EJA, Educação de Jovens e Adultos, projeto que chegou na comunidade, trabalhava durante o dia e estudava à noite, não adquiriu muita leitura, mas hoje consegue fazer a leitura diária da bíblia, assinar o seu nome e isso já foi uma grande conquista.

As lembranças da escola onde minha mãe trabalhava estão vivas em minha memória, mesmo não estando no meu horário de aula, de vez em quando, lá estava eu, entrando e circulando por aquele espaço. Me lembro da professora Nádir que me colocava no meio das crianças de sua turma quando estava rodando por ali, e eu acabava ajudando as crianças nas atividades que eram de pintura, recorte e colagem, cobrir pontilhados sobre as letras, eu me sentia muito bem neste espaço escolar.

Nesse processo de rememorar, constantemente me pego refletindo ações passadas da minha infância, e essas vão entrelaçando com ações presentes ao longo da minha trajetória pessoal, profissional. Sobre esse ponto Oliveira (2006), ressalta que: “A narrativa de si nos faz adentrar, em significações construídas sobre várias dimensões da vida, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir das experiências” (OLIVEIRA, 2006, p. 51-52)

Sendo assim, compreendo que ao refletir sobre minhas vivências na infância, tenho possibilidade de reviver e viver minhas experiências passadas.

É claro que a memória não nos permite lembrar de todos os momentos, das pessoas ou detalhes de nossas histórias de vida, e sobre minha vida nas series iniciais tenho poucas recordações de acontecimentos marcantes e dos demais professores que passaram por mim.

No final dos anos 80 meu pai entrou numa fase bem difícil, começou a beber demais, não entendíamos o que levava a beber tanto, ele já não se importava mais com a família e as causas de seu povo, deixou tudo pra viver uma vida desregrada, e minha mãe cansada da situação resolveu separar, colocou seus filhos e algumas coisas básicas que tínhamos em cima do trator da comunidade e foi embora da aldeia, agora já tinha oito filhos, os dois mais velhos se casaram, e lá fomos nós, morar na orla de Aracruz, em um lugar chamado Praia de Sauê.

Todos ainda pequenos, não tínhamos escolhas, meu pai diante da situação triste que estava vivenciando não tinha condições nenhuma de cuidar de seus filhos. E lá fui eu e meus irmãos, cinco meninas e um menino, deixando nossas vivências, nossas brincadeiras livres pelas ruas da aldeia e aquelas brincadeiras debaixo do pé de mulembá. Que tempo difícil, deixar meus parentes e amigos pra traz. Vivi por muito tempo entre a aldeia e o bairro vizinho, chegava os finais de semana, vinha pra casa de meus irmãos casados ou pra casa da minha tia Neca, que me recebia com todo carinho.

Por volta dos anos 90, comecei a estudar na escola Estadual de Coqueiral, e os alunos que ali estudavam, a maioria era filhos de pais que trabalhavam na antiga Aracruz Celulose, ali escutei e passei por vários preconceitos, falavam que os índios eram comedores de caranguejo, preguiçosos, não estava morando na minha aldeia, mas sabia de minhas raízes,

achava aquilo muito triste, cheguei a negar minha identidade por falta do conhecimento a fundo dos meus valores, enquanto pertencente aos povos originários dessa terra.

As situações de preconceito contra nós indígenas foram recorrentes durante minha passagem pelo ensino médio, deparava-me com conflitos na minha cabeça, se eu falar que sou indígena eles vão me criticar, então dentro daquele ambiente evitava reforçar a minha identidade, mas uma coisa que nunca neguei, ser filha de um homem indígena e se me perguntassem eu respondia, que pertencia ao povo Tupinikim da aldeia de Caieiras Velha, mas nunca bati de frente com ninguém para defender as afrontas e o meu povo.

Por várias vezes ouvia dizer de meus colegas, “Índia” você não é, se fosse não estaria usando roupa, estaria morando em uma oca, não estaria estudando, falaria língua de índio. Na verdade, até os dias atuais, pessoas desinformadas ainda têm uma concepção defasada do que seja uma pessoa indígena, propagando que o indígena é aquele que vive lá no meio do mato pelado, morando em uma oca, caçando, pescando, colhendo frutos para sobreviver. Sobre essa questão, Quiezza (2014) deixa claro que:

A identidade cultural é o resultado das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante [...]. Também é importante ressaltar que estas identidades não são fixas no tempo, mas permanentemente reconstruídas, o que lhes dá o seu sentido humano de construção histórico (QUIEZZA, 2014, p. 23).

Sendo assim, essa concepção da cultura indígena parada no tempo precisa ser desmistificada, já se passaram 522 anos e a sociedade precisa compreender que podemos viver da maneira que achamos melhor. A sociedade e o meio ambiente vêm sofrendo modificações e a cultura dos povos indígenas também sofreram com tantas transformações.

Diante de todos preconceitos, a timidez e a falta de conhecimento sobre a história do meu povo naquela época, me fizeram muita falta, hoje reflito, se no tempo que estudei nas séries iniciais na escola da aldeia já fossem os professores indígenas, como nos dias atuais, transmitindo os valores culturais de meu povo, reforçando a importância dessa identidade, talvez não teria sofrido e não teria receio, medo de ser criticada por ser parte de um povo que luta para

resistir a tantos massacres, pois teria base para enfrentar as diversas formas de expressões de racismo enfrentadas.

Me fez falta o conhecimento sobre as histórias do meu povo, me reconhecia como indígena Tupinikim, mas na hora de me defender por pertencer a esse povo me faltava o entendimento e encorajamento para falar sobre os meus valores identitários.

Hoje, reconheço que, se sofremos rompimentos em partes da nossa cultura foi por pressão, a colonização, os portugueses chegaram e nos impediram de continuar com muitas de nossas praticas culturais. E hoje só existimos, porque persistimos a resistir a todo processo de colonização, com grandes perdas culturais, especialmente a língua, mas estamos seguindo e resistindo, revitalizando a nossa língua Tupi.

Nesse tempo do ensino médio, era uma menina franzina e tímida, mas fui convidada a fazer parte do time de handebol e atletismo da escola, todos os professores de Educação física que assumiam as turmas viam em mim disciplina, facilidade pra correr e agilidade nos passes dos esportes, e me convocavam para concorrer as competições, representando a escola com outros colegas, os professores me incentivavam e comecei a gostar cada vez mais das competições escolares. Ajudei a ganhar algumas medalhas de atletismo e jogo de handebol para escola, vivenciei momentos bons nessas competições, acho que foram os únicos momentos legais desse tempo escolar.

Os anos se passaram, conclui a oitava série e fui cursar o Técnico em Contabilidade por falta de opção, esse era o único curso mais próximo da minha casa, onde tinha direito ao transporte para ir e voltar para casa, estava ali, mas tinha certeza que não tinha nenhuma habilidade em mim que se encaixava no curso. Realizava os trabalhos e avaliações com insatisfação, tinha uma sensação que estaria mais feliz se estivesse em qualquer outro curso, menos aquele de Contabilidade. Conseguí concluir com muito esforço e ajuda de alguns colegas, no ano de 1997 recebi a habilitação profissional em técnica de Contabilidade.

Junto à formação veio a expectativa e a desilusão por uma carreira profissional, coloquei currículo em várias empresas, mas nunca fui contemplada para exercer o título recebido. Cansada com minhas próprias expectativas e a

busca pela experiência profissional, comecei a colocar currículo para outros ramos, balconista de padaria, caixa de supermercados e recepção de hotelaria.

Certo dia me chamaram para uma entrevista para vaga em um hotel, e logo em seguida comecei a trabalhar como recepcionista, fiquei feliz pois tinha conseguido o meu primeiro trabalho de carteira assinada. Recolheram a minha carteira para levar para contabilidade para ser assinada. Os primeiros meses atuei ali como recepcionista, meses depois lá estava eu exercendo a função de garçomete, levantando cinco e meia da manhã para às seis horas estar no serviço, servindo café pra os hóspedes, e por fim, registraram na minha carteira como chefe de camareira deste hotel e nunca como recepcionista. Mesmo existindo tantas especificidades para cada cargo no hotel, eu estava me sentindo bem, lidando com um público de todas as partes do Brasil e do mundo, afinal, passei a ter o meu salário e conseqüentemente minha independência para comprar as coisas básicas que uma moça gosta, roupas, maquiagens, sapatos, entre outros.

No ano de 2000, começaram a surgir o cansaço físico, pois o serviço de hotelaria exigia demais, o trabalho era durante a semana, finais de semana e feriados. Ver meus amigos marcando festas e encontros sem se preocupar com a hora do final de semana para ir dormir me bateu o desânimo por aquele emprego, já estava cansada.

Pedi acordo, relutaram para eu não sair, mas já estava certa que não dava mais. Nesse mesmo ano aconteceu uma coisa surpreendente, meu pai havia parado de beber, se tornado um homem presente nas questões familiares, já havia voltado alguns anos para minha mãe, e estavam tendo um relacionamento bem estável, meu pai e minha mãe reuniu todos seus cinco filhos, pois agora mais uma já havia se casado, agora quatro meninas e um menino. E conversaram com os filhos que resolveram voltar para aldeia. Meu pai havia conversado com o cacique e o mesmo reconhecendo as lutas que meu pai já havia participado em prol da comunidade, aceitou e logo retornamos à nossa terra.

Agora eu já era uma jovem, em busca de trabalho e êxito profissional, imaginei se voltasse à aldeia as empresas não iriam querer me dar emprego, pois tinham a concepção de que indígenas eram preguiçosos, onde na verdade a maioria das mulheres que saía a trabalho estavam nas casas de coqueiral,

trabalhando nos serviços domésticos. Como já citei, falam de coisas sem conhecer a história desse povo que sempre lutou para sobreviver.

O sonho de ter uma carreira profissional e conquistar minha estabilidade Financeira continuava acesa dentro de mim. Cursar uma faculdade era um desejo que via distante da minha realidade, mas logo surgiu uma oportunidade, cursar a licenciatura de Pedagogia, fui beneficiada com uma bolsa de estudo. A faculdade era na cidade de Linhares, embarcava em um ônibus que vinha até a aldeia buscar eu e uma outra parente, que cursava a faculdade de Geografia, saíamos às 17h30 minutos para chegar na faculdade de Linhares às 19 horas. Às vezes chegávamos atrasadas, pois esse transporte percorria pela orla: coqueiral, mar azul, barra do Riacho e vila do riacho para pegar outras pessoas que também estudavam nesta mesma faculdade e ao retornar à aldeia, chegava por volta da meia noite e 40 minutos, ou a uma hora da manhã.

O sonho de ter uma faculdade para alcançar uma carreira profissional e conquistar minha estabilidade financeira fazia parte de mim, e acredito que este seria ou é o desejo de muitas pessoas, eu sonhava com um diploma vindo de uma faculdade, pois o curso técnico não havia dado retorno às minhas expectativas. Sonhava com um diploma, não pelo papel, mas pelo significado e por aquilo que poderia me trazer. Era uma vontade de me sentir realizada profissionalmente, gostaria de ter um trabalho que me trouxesse um salário e a sensação de ser útil às pessoas, ter a chance de cursar o ensino superior estava sendo uma conquista.

Cursei a licenciatura na Faculdade de Linhares durante 18 meses e 3 semestres, durante esse tempo a faculdade gerou um grande gasto para os meus pais, passagem de ônibus, alimentação e materiais didáticos, xerox e roupas. Com bastante empenho meus pais estavam conseguindo me manter na faculdade, eu também trabalhava como ajudante nos finais de semana em um salão de beleza para ajudar nas despesas.

Neste meio tempo, aconteceu uma coisa incrível na minha vida, engravidei do meu namorado, meu atual esposo, no primeiro momento meus pensamentos foram de pernas para o ar, mas por mais que não tinha sido planejado a gravidez, brotava em mim um sentimento muito lindo, porque além de nascer uma criança, estava nascendo uma mãe, um pai, ou seja, uma família, depois do susto fiquei muito feliz. Estudei os 3 primeiros meses de minha

gestação, passava muito mal no transporte a caminho da faculdade, com muitos enjoos, dores no pé da barriga, infelizmente, não podemos fazer tudo aquilo que desejamos nas diferentes etapas da vida e nas diversas situações que escolhemos, tranquei a minha matrícula.

Escolhi me debruçar à maternidade, casei, ganhei minha primeira filha, e me dediquei o cargo de mãe e dona do lar em tempo integral. Quando minha menina fez 4 anos recebi uma proposta de trabalho, trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena na aldeia, como professora de alfabetização na turma de primeiro ano das séries iniciais.

Então, em 2006 retorno à faculdade em Aracruz, agora mais perto de casa, comecei tudo outra vez, e tive a experiência de ser mãe e fazer uma faculdade. Não foi uma tarefa fácil, tinha mais ocupações, tendo que lidar com a responsabilidade de cuidar da minha filha, do serviço do lar, estudar e trabalhar. De qualquer forma, hoje reconheço que valeu a pena todo esforço, fiz valer as orientações da minha mãezinha.

E assim, me torno educadora diariamente, contudo, no início da minha carreira profissional não me imaginava especificamente neste universo infantil, e como foi desafiador quando entrei pra lecionar, lembro-me que foi em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, tendo 18 crianças no ano de 2006. Neste mesmo ano ingressei na faculdade de Pedagogia, senti-me totalmente perdida, sobrecarregada com tantos trabalhos da Escola, Faculdade e do trabalho doméstico. Eu me via dividida entre as demandas dos afazeres domésticos, e atenção com a minha primeira filha e as exigências do trabalho da escola, tendo que planejar, preparar planos de aula, materiais didáticos e atividades específicas que atendessem as especificidades de algumas crianças, pois na época ainda não tinha um horário destinado ao planejamento dentro da jornada de trabalho.

Com a sobrecarga e exigências da faculdade com tantos trabalhos e apresentações, e a cada semestre realização de estágio, sentia-me roubada de um tempo que poderia ter dedicado mais à minha família, foi um tempo de exaustão física e emocional por tanto trabalho, mas foram necessárias para conseguir o diploma desejado e me garantir no trabalho da Educação Escolar Indígena, garantindo uma formação docente. Logo no ano seguinte fizeram uma proposta para eu trabalhar no CMEI Indígena Caieiras Velha, em uma turma do

infantil com crianças de 4 anos de idade. Continuei confusa, pensei em desistir, mas foi um tempo de descobertas, aos poucos fui buscando conhecer o universo Infantil, compartilhando com os colegas os meus desafios, experiências lúdicas de aprendizagem e considerando a cada conquista, que ocorreram comigo nesta fase, e cada momento vivenciado, passei a ficar encantada por esse universo infantil.

Mas a cada ano que recebia uma turma, assim a cada momento, despertava em mim um sentimento desafiador, mas agora prazeroso, pois estava descobrindo minha identidade profissional, vivenciando momentos marcantes que estão vivos em minha memória.

A faculdade cursada me trouxe embasamentos teóricos, mas foi no chão da sala de aula, com as crianças e colegas de trabalho, que contribuíram para superar muitos desafios, e hoje fazer parte e me sentir aceita neste universo infantil é gratificante.

Sempre me propuseram a trabalhar com crianças do grupo 4 e 5, com quantitativo de 15 até 24 crianças, e às vezes, turmas mescladas com crianças dessa faixa etária de idade. Eu me coloquei à disposição para juntos buscar estratégias para oportunizar o ensino e aprendizagem de forma lúdica, onde todos, mesmo com idades diferentes tivessem suas necessidades atendidas com qualidade e respeito.

Pode não parecer, mas é por meio das atividades brincantes, cheias de ludicidade, que as crianças desenvolvem a sociabilidade, a motricidade, criatividade, afeto, linguagem, percepção, raciocínio intelectual. Essa metodologia de trabalho é de grande importância na construção inicial do pensamento crítico dos pequenos. Para Oliveira (2006):

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, [...]. Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidade nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância, respectivamente. [...] ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais (OLIVEIRA, 2006, p. 160).

Nesse sentido, a brincadeira povoa o imaginário infantil, enriquece o universo, as vivências e as experiências das crianças, pois pela brincadeira apropria-se de sua imagem, espaço e meio sociocultural, interagindo consigo e com a sua comunidade.

Por isso, a participação e as transformações introduzidas na brincadeira pelas crianças devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivos, cognitivas, sociais e relacionais.

Esse relato também me traz à memória as angústias quando comecei a elaborar os planos de aula, uma cobrança que o setor de Educação Indígena fazia, pois sempre tinha um dos representantes para analisar os planos de aula, conteúdos e objetivos, onde dialogavam sobre os desenvolvimentos dos planos elaborados, mas isso ajudou muito, hoje compreendo que tais questões foram importantes para desenvolver e manter meu trabalho organizado, e talvez, por isso, hoje procuro manter planos, rotinas e ações didáticas organizadas, aprendi que isso faz parte para me direcionar no trabalho.

Outra questão que me deixava intimidada era quando reuniões avaliativas aconteciam com profissionais da educação, lideranças e cacique, para os profissionais da educação fazer uma autocrítica do próprio trabalho no decorrer do ano trabalhado. E para eu falar do meu trabalho no início de carreira era uma tarefa complicada, mas com o tempo fui capaz de compreender que quando recebemos críticas ou quando criticamos a nós mesmos, isso nos leva a analisar onde precisamos melhorar e o que estamos fazendo que está dando certo, é uma estratégia que faz com que busquemos aperfeiçoar a cada dia nosso trabalho.

A autoavaliação passou a ser pra mim momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas do decorrer do ano, passou a ser orientadora das ações pedagógicas realizadas, refletindo sobre possíveis ajustes e aperfeiçoamento das práticas, visando o enriquecimento intelectual e cultural das crianças.

Tive o privilégio de participar de formações continuadas e seminários para os professores indígenas, esses encontros fizeram parte da minha docência, essas formações sempre tinham como intuito formar os professores para atuar melhor em sala de aula, visando contribuir para o crescimento e valorização dos saberes tradicionais. A jornada sempre foi árdua para atuar nessa educação,

mas tenho muito que aprender e ajudar a minha aldeia, pois é pensando nela que estudamos e pensamos em construir a educação escolar que desejamos, cheio da essência e saberes de nosso povo, valorizando as nossas tradições.

Em meio à participação de tantas formações específicas da educação escolar indígena e formações municipais, elaborações de rotinas e planejamentos foram e são momentos de muita busca, principalmente com nossos anciãos da aldeia, para relacionar conteúdo específicos do povo Tupinikim aos demais conhecimentos, tarefa onde o professor indígena precisa ficar atento para consolidar os conhecimentos tradicionais com os demais, que se fazem necessário para convivência das crianças nas diversas sociedades.

E hoje, já fazem 15 anos que vivencio experiências incríveis, tendo a oportunidade de valorizar os costumes, tradições, valorizando os saberes de meu povo, trabalhando com profissionais que se respeitam, que procuram valorizar o trabalho no coletivo, sempre refletindo a valorização dos saberes tradicionais do nosso povo Tupinikim, visando o fortalecimento identitário. Sempre respeitei os saberes dos nossos anciões e crianças, porque enxergo eles como base para o fortalecimento cultural, vejo eles como uma ponte para garantir o futuro de nosso povo.

Puxando na minha memória, já vivenciei e vivencio momentos marcantes ao longo de minha carreira no CMEI Indígena, pesquisas pedagógicas sobre vários temas, rodas de danças de congo com participação de jovens guerreiros e anciões da aldeia, oficinas com pais das crianças, elaborando remédios com ervas medicinais, projetos onde foi possível levar um guerreiro para ensinar as crianças a tocarem tambor e casaca, projetos trabalhando alimentação tradicional e elaboração de receita junto com as crianças, expondo mesas com algumas comidas típicas, várias rodas de contações de histórias na casa dos anciões da aldeia, realizações de teatros com as crianças, enfatizando formação do grupo político da aldeia, lendas, contos e outras narrativas históricas do povo Tupinikim, semanas culturais reforçando a resistência do povo Tupinikim, oficinas de colar, comemorações da semana das crianças (com dia do circo, passeio de trenzinho, cinema na escola, dia de pula-pula, pipoca, picolé e algodão doce na escola, piquenique), e uma experiência que vem marcando é o projeto do Samburá Literário, onde os objetivos foram alcançados para além do que esperávamos, tendo a participação de toda comunidade Escolar.

Imagem 5 – Atividade pedagógica lúdica no CMEII

Fonte: Acervo de Osvaldina

E o meu amadurecimento profissional vem sendo construído gradativamente, com respeito e responsabilidade, e agradeço à minha família, aos profissionais que de uma forma ou de outra contribuíram para que eu me estabelecesse nessa profissão, ser professora.

2. O POVO TUPINIKIM: RESISTÊNCIAS E EXISTÊNCIAS

Nós Tupinikim, somos indígenas tradicionais das terras atualmente delimitadas como Estado do Espírito Santo. Hoje habitamos em 2 terras no Norte do Estado, Território Tupinikim 1(Tupinikim e Guarani) e Território Tupinikim 2 (Comboios), todos localizados no município de Aracruz.

Ocupávamos um vasto território na região litorânea, onde hoje estão situados os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Sul da Bahia.

Teao e Loureiro (2009) fazem alguns registros sobre ocupação dos Tupinikim entre Camamu (Bahia) e o Rio Cricaré (São Mateus Espírito Santo):

Os Tupinikim (Tupiniquim, Margayá, Tuayá) constituíram-se num subgrupo Tupinambá, classificado no tronco linguístico Tupi. Habitavam estreita faixa de terra Camamu (Bahia) e o rio Cricaré ou São Mateus (Espírito Santo). Tinham como vizinhos meridionais os Waitaká ou Goitacaz, os Tamoios e os Temiminó. Existem ainda referências a um outro subgrupo denominado Tupinakin, que vivia entre Angra dos Reis e Cananéia (TEAO e LOUREIRO, 2009. p. 43).

Nós Tupinikim, assim como tantos outros povos indígenas, ainda depois de mais de 522 anos de resistência, lutamos pelo reconhecimento e direito de existência. Dados de escavações arqueológicas detectaram que nós Tupinikim já estávamos por aqui, conforme segue publicação abaixo:

Um sítio arqueológico com no mínimo 600 anos de existência foi descoberto no final da semana passada por funcionários da Prefeitura de Aracruz que fazia a terraplanagem num terreno do distrito de Santa Cruz. Foram encontradas SEIS urnas mortuárias de índio da tribo Tupi, que habitavam a região antes do descobrimento do Brasil, em 1500. Duas urnas, que são de barro, estão praticamente intactas, mas as outras estão fragmentadas. Todas elas estão guardadas no posto de Apoio da Prefeitura de Aracruz em Santa Cruz. O Arqueólogo e professor da Universidade Federal do Espírito Santo, Celso Perota, já esteve no local e revelou que o sítio é de grande importância para a arqueologia e para a história e que pelo que viu nas urnas não há vestígios da civilização europeia, o que indica que elas estejam enterradas ali há pelo menos 600 anos (A GAZETA/ES, 1995).

Sobre essa afirmação, concluímos que nós Tupinikim somos um povo que vem habitando, resistindo e existindo por estas terras por mais de 600 anos.

A população Tupinikim no início da colonização brasileira contava com cerca de 55 mil habitantes, nossa população foi reduzida, de forma drástica, acometidos por doenças, epidemias e os constantes conflitos com os

colonizadores. Sem contar que nossos parentes indígenas que estavam no litoral do Espírito Santo foram forçados a aceitar a prática dos aldeamentos que eram organizados pelos Jesuítas.

Nessas organizações, nós fomos perdendo nossas tradições, manifestações e ritos, se vendo obrigados a uniformizar nosso modo de conviver, falar, vivenciar a religião e viver de forma delimitada em nosso território a qual ocupávamos desde de antes da chegada dos portugueses.

Quiezza (2014), descreve que:

Há registro da presença dos Tupinikim na região desde os primeiros colonizadores[...], foi registrada por inúmeros viajantes que passaram por essa região nos séculos XVI a XIX e pelo imperador do Brasil D. Pedro II, em 1860. [...] D. Pedro II em 1860, visitou o estado do Espírito Santo e relatou sua passagem e as características típicas da vida naquela região em um diário[...] faz alusão bastante clara aos indígenas Tupinikim. Este testemunho imperial foi argumento muito importante quando da luta contemporânea dos Tupinikim para rever parte do seu território[...]. (QUIEZZA, 2014, p. 37, 38).

Hoje, o território indígena Tupinikim reconquistado é resultado de extenso processo de luta das comunidades indígenas, envolvendo diferentes atores sociais, jurídicos, fundiários e que vêm sendo alvo de cobiça e disputa desde o princípio da colonização.

Na década de 40 a empresa Companhia de Ferro e Aço de Vitória (COFAVI) invadiu, explorou e desmatou com autorização do Governo Estadual para desenvolver suas atividades. Pois, nessa época perpetuava a ideia da não existência de nosso povo.

No entanto, nossos anciões até hoje se recordam dos locais e o modo de vida dos nossos parentes, vivendo em várias aldeias que foram extintas de nosso território após estas invasões e desmatamento.

Em meados dos anos de 1950, quando se deu a arrancada na industrialização Brasileira, o Estado do Espírito Santo também se integrou a este projeto, sendo que as comunidades indígenas já estavam sendo afetadas com a presença da empresa COFAVI em nosso território.

Já no final da década de 1960, com o processo contínuo de exploração e invasão da Aracruz Florestal, posteriormente a Aracruz Celulose, com avanço da industrialização e de seus interesses no âmbito nacional e local, nosso povo indígena esteve desafiado devido à desapropriação territorial que ocorreu de

forma violenta, provocando a expulsão e desagregação de centenas de famílias. Essa situação obrigou muitos indígenas a se deslocarem para outros lugares em busca de alternativas para sobrevivência.

Nesse cenário de graves violações aos direitos humanos e territoriais, já na década de 1970, algumas famílias indígenas do povo Tupinikim e algumas famílias Guarani, que se estabeleciam no mesmo território, sofreram remoções forçadas para um território desconhecido na época, conhecido como Fazenda Guarani em Carmésia, em Minas Gerais.

Nesse processo de remoção sofremos uma perda gradativa de nossas terras, com a redução de nossas áreas ficamos ilhados em meio a monocultura de eucalipto. Ficamos sem terra para plantar e praticar a caça que era um dos meios de subsistências do nosso povo. Sofrendo na pele e na alma a perda devastadora de nosso antigo modo de vida, vivenciamos dias difíceis, perdendo nossas terras, as aldeias sendo destruídas e a vegetação nativa sendo substituída por extensas plantações de eucalipto. Isso só nos deu forças, e decidimos lutar pela retomada de nossas terras e pela conquista de nossa liberdade.

A partir de 1980, iniciou-se o processo da primeira autodemarcação do território indígena. Portanto, insatisfeitos com o total de hectares demarcado e conquistado nessa primeira autodemarcação, já que muitas de nossas aldeias que foram extinguidas não estavam dentro da terra devolvida, nós Tupinikim e Guarani pedimos novamente o estudo dos limites de nossas terras e retomamos o processo de autodemarcação pela segunda vez.

Sobre isso Teao e Loureiro (2009) descreve:

[...] os Guarani e Tupinikim encaminharam uma proposta de ampliação das terras indígenas, com o objetivo de unificar os territórios e recuperar a perda das áreas previstas pela Portaria 609/79 da Funai. Os índios reivindicavam 13579ha, entretanto só conseguiram a homologação de 2571ha das áreas pretendidas. Em 11 de março de 1998, os índios resolveram autodemarcar as terras. Esta estratégia já havia sido utilizada na primeira fase, só que como último recurso e nesta foi como uma pressão sobre os órgãos públicos para tornar mais visível o problema das terras. A Funai elaborou um novo estudo técnico e 1994, num entanto, em 1998, o ministro da época Íris Resende, sugeriu outro relatório, criando um outro Grupo Técnico através da Portaria nº 087/PRES/98. O estudo de 1998, na verdade, ratificou o anterior. Contudo, os índios não aceitaram outro relatório, pois sabendo da morosidade em resolver essa situação, desejavam o

reconhecimento do primeiro estudo. (TEAO e LOUREIRO, 2009, p.109).

Diante do cenário vivenciado pelos povos indígenas podemos observar que a história do nosso povo e as situações de conflito perante os grupos econômicos e a empresa Aracruz Celulose continuaram.

Sendo assim, o ano de 2005 ficou marcado pelo início da terceira autodemarcação das terras indígenas, onde em assembleia Tupinikim e Guarani resolveremos retomar a luta pela terra.

Sobre isso, Quiezza (2014) descreve:

Ainda em 2005, mais especificamente em 17 de maio, os Tupinikim e Guarani ocupam suas terras para fazer a terceira autodemarcação. Os conflitos se intensificam entre indígenas e a empresa Aracruz Celulose, mas dessa vez os povos indígenas Tupinikim e Guarani estavam despostos a lutar pelos 11.009ha de terra, conforme apontado pelo GT da FUNAI. Os conflitos foram tantos que não só a empresa estava contra os indígenas, mas toda a sociedade de Aracruz, uma vez que a imprensa local e regional estava manipulando a situação. Essa luta durou de 17 de maio de 2005 a 10 de outubro de 2010, quando o, Ministro da Justiça homologou as terras indígenas Tupinikim, sendo o documento assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. (QUIEZZA, 2014, p. 54).

Hoje podemos apontar a demarcação do território Indígena Tupinikim como uma das maiores lutas e conquistas do povo. O Território atualmente reconquistado é resultado de grandes processos de lutas das comunidades indígenas.

Teao e Loureiro (2009) ressalta que: “A posse imemorial remonta a ocupação dos índios anterior à chegada dos europeus na América, ou seja, são terras de ocupação contínua e estável, desde tempos remotos”. (TEAO E LOUREIRO, p.104)

Sobre a posse tradicional, de acordo com o Artigo 231 da Constituição Brasileira de 1988 no § 1º, também consiste que:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, utilizadas para suas atividades produtivas, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Ao longo do tempo, mecanismos e o empoderamento da sociedade burguesa vem tentando inviabilizar e colocar em dúvida a nossa existência e

ameaçando nossos meios de vivências. No entanto, vale ressaltar que as comunidades indígenas precisam repensar como nossos territórios estão sendo explorados, discutir ações para que possamos continuar reavivando nossas tradições, nossos meios de vivências e nossa cultura. Criar meios de resistências que nos possibilitam sobreviver nesta sociedade capitalista e preconceituosa.

2.1 TECENDO RELATOS SOBRE A LUTA PELA TERRA

As lutas e histórias vivenciadas pelo nosso povo constituem um exercício permanente de ressignificação de nosso território, esse exercício é constante, tomando como referência o modo de ser e viver de nosso povo.

Cada dia vivenciamos em uma busca pelo processo de reconstrução de nosso meio de sobrevivência e resistência cultural. Nossos líderes fazem relatos que nosso território vem sendo alvo de constantes conflitos, e isso vem acontecendo desde quando as grandes empresas ocuparam nossos espaços.

Em 2006, a sociedade capixaba presenciou um dos conflitos territoriais vivenciados pelo nosso povo Tupinikim e parentes Guarani. A multinacional conhecida na época como Aracruz Celulose, valendo-se de seu poder econômico, realizou uma campanha através de cartilhas, outdoors e sites contra nosso povo, com o intuito de produzir um discurso na sociedade de que aqui nunca havia existido indígenas e que nosso território era propriedade da empresa.

Imagem 6 – Campanha da Aracruz contra a luta pelo Território



Fonte: Acervo das autoras

Frente a tantos descasos com a população indígena, nosso povo não se rende, estes desafios não nos paralisaram, pelo contrário o povo indígena Tupinikim e Guarani se fortaleceram, nos organizamos e fomos à luta pela nossa terra, pelos nossos direitos, levando à recuperação de nosso território por direito.

Imagem 7 – Mobilização e luta pela terra.



Fonte: Domínio público na internet

Em entrevista, algumas lideranças indígenas falam um pouco sobre a luta pela terra: importância, objetivos organização, coletividade e gestão territorial.

Leonardo Pereira de Souza Tupinikim relata que:

[...] a luta pela terra foi muito importante, nossa luta, nossa resistência e coletividade levou a recuperação de nosso território. Vejo que o território tem uma importância muito grande para nós indígenas, não é só o espaço físico da nossa moradia, o território é todo o meio de nossas relações sociais, culturais e espiritual, nossos mais velhos e ancestrais dizem que a terra é a nossa mãe, de onde um dia foi tirado todo alimento para sobrevivência de nosso povo, por isso pra mim o território é nossa vida. E durante a nossa trajetória na luta territorial os maiores desafios foi conhecer de fato a história do nosso povo, pois os mais velhos não tinham documentos que comprovassem esse limite territorial que a empresa dizia ter, as histórias e comprovações de que esse território era nosso estava nas histórias e memória oral de nossos anciões, onde deu força para lutar pela tomada do território. Foi bonito ver nosso povo se organizar para a autodemarcação...fazia as rodas de conversas, passando nas casas para falar sobre a importância de retomar nosso território, e um outro ponto estratégico para falar sobre a importância pela retomada e luta das nossas terras eram também nas rodas de dança de congo, ali na época traçava estratégias para retomada das nossas terras. A coletividade sempre fez parte para o desenvolvimento da comunidade, tanto na subsistência do povo e na demarcação territorial, e a coletividade ajudou o povo a manter o foco da luta e conquista do território em benefício de todos como um bem comum. E hoje os maiores desafios para gestão desse território conquistado é unir forças para lutar por projetos de Lei que possibilitem a segurança na saúde, educação, agricultura e no social da comunidade. Hoje, o povo está muito voltado para delimitar o seu espaço, muitos esqueceram que todos tendem a usufruir desses espaços de forma igualitária, esqueceram a essência do coletivo, muitos não pensam mais no outro, que o seu parente precisa de um pedaço de terra pra fazer uma casa, uma roça. E para melhorar essa gestão territorial, eu penso que nosso povo precisa voltar a compreender o espírito da coletividade, aquele que foi vivenciado pelos nossos mais velhos no passado... nosso povo precisa retomar a consciência que nosso território precisa ser cuidado, a mãe terra precisa ser protegida e que os espaços devem ser cuidados e é usufruto de todos. E eu enquanto liderança indígena da minha comunidade eu penso que o primeiro passo é retomar esse espírito coletivo, pois era assim que antigamente nosso povo se organizavam para efetuar os trabalhos sociais, culturais e econômicos e alcançavam seus objetivos em um bem comum, e é assim que vamos fortalecer a nossa dinâmica de vida, cultural e social enquanto povo indígena (Entrevista realizada em abril de 2022).

Nesse mesmo contexto, em conversa com a liderança Roberto Carlos Marques Felipe Tupinikim, de 57 anos, o mesmo afirmou que:

Território para nós Tupinikim é garantia de nosso futuro, pois um povo sem território na minha visão é um povo sem nome e sem identidade. Ainda afirma que um dos maiores desafios com relação a organização para o início do processo da autodemarcação se deu pela falta de informações, até porque a informação era crucial pra nós porque ninguém sabia ao certo por onde começar pois não tínhamos essas referências, isso foi um ponto negativo pra nós qual seria o limite que iríamos reivindicar foram muitas reuniões para se chegar a uma

conclusão de qual seria o início, o meio e até onde estaríamos dispostos a chegar, outro desafio foi com relação ao trabalho de divulgação para conseguir parceiros que nos apoiassem na causa, ao conseguirmos consolidar a ideia dentro da aldeia conseguimos expandir externamente e conquistamos muitos apoiadores. Após nos organizarmos internamente, pensamos que a divulgação no meio internacional seria uma boa para captar recursos e foi a partir de então que surgiram várias ONGS que nos auxiliaram nas questões logísticas com alimentação, transporte, uma vez que nesse ponto nós tínhamos uma dificuldade muito grande no que diz respeito a recurso porque éramos um povo que só tem terra e não tem recurso pra se mover era bem difícil pra nós então com a divulgação através da mídia conseguimos vários apoios para conseguir avançar na demarcação que levaram meses. E um dos maiores objetivos que nos levaram a iniciar a luta pela demarcação, foi o entendimento que essas terras realmente nos pertenciam, que era nossa por direito e estavam sobre a posse da empresa na época Aracruz Celulose a muitos anos e que era necessário retomar essas terras uma vez que nosso povo estava crescendo e a população crescendo rapidamente, filhos, netos sabendo que esse território nos pertencia, houve a necessidade de fazer a demarcação para garantir o direito de terra as futuras gerações e assim realizar o cultivo de roças, a pratica da pescar, a liberdade de ir e vir nesse espaço e até mesmo a preservação de nossa cultura que foi muito afetada com a perda desse território. Nós queríamos e queremos esse território originário para fortalecer nossa cultura e ensinar nossos filhos a importância e o que é viver em uma comunidade indígena e para isso a coletividade que está no sangue Tupinikim desde tempos passados em várias situações como construir uma casa, fazer roça todo mundo se juntava pra fazer e contribuía da forma que era possível, na luta pela terra não foi diferente e a coletividade entre Guarani e Tupinikim foi de suma importância para se fortalecer nessa luta. Hoje nos vemos que após o território conquistado temos grandes desafios porque nas questões políticas cada governo tem um jeito de ver os povos indígenas e por isso esbarramos em vários retrocessos e estamos à mercê das leis políticas, que muitas vezes não nos protegem mais. E eu tenho essa preocupação que vários parágrafos da Constituição de 1988, que garantem nossos direitos, muitas vezes são rasgados, pisados pela atual política e o que resta para nós povos indígenas originários dessa terra é sobreviver de mobilização para proteger aquilo que ainda nos resta e mostrar que ainda estamos aqui, estamos vivo e precisamos de respeito, a gente acaba não tendo êxito e é só através de muita luta (Entrevista realizada em abril de 2022).

Dito isso, nós povos Tupinikim, resistimos na luta por direitos básicos para garantir o respeito de um povo que teve seus direitos violados e perdeu a liberdade de viver o seu modo de vida.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESPÍRITO SANTO

A Educação Escolar Indígena e Diferenciada no estado do Espírito Santo surgiu por volta do ano de 1979, momento histórico político em que os povos

Tupinikim e Guarani lutavam pela demarcação de suas terras. Visando o fortalecimento cultural do nosso povo e entendendo que nós indígenas temos um jeito próprio de ensinar, expressar e transmitir nossos conhecimentos, nasceram as primeiras discussões sobre a Educação Indígena e diferenciada.

Para nós Tupinikim, era urgente reafirmar nossa identidade étnica, nosso próprio ser indígena e a possibilidade de fortalecer nossa cultura para reafirmar nossa identidade através de uma Educação diferenciada intercultural e específica, isso nos possibilitou novos horizontes. Contudo, acarretou muitos desafios e necessidade de profissionais.

O ponto de partida para consolidar essa necessidade foi pensado no curso de alfabetização para jovens e adultos, sobretudo os mais idosos de registrar a própria cultura para que ela não se perdesse no espaço e de descobrir novas estratégias de defender a nossa terra.

No ano de 1994, a partir do segundo semestre, foram proporcionados cursos de formação para dezoito educadores indígenas escolhidos por cada comunidade com a finalidade de atuar na educação.

Aos poucos a Educação Escolar Indígena tão sonhada começou a dar seus primeiros passos rumo a valorização dos nossos anciãos, nossos conhecimentos tradicionais e fortalecimento de nossa língua, que é essencial para que a criança aprenda a viver, interagir e se reafirmar em meio à sociedade.

A Revista do CIMI-ANE (abril de 2002), destaca que a criança indígena adquire os conhecimentos necessários para vida, aprendendo pelo exemplo e pela experimentação:

A tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do fazer pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho como meio educativo e como inserção na vida do grupo; o valor fundamental da terra é firmado constantemente; aprende-se a conhecer a respeitar a natureza (CIMI-ANE, 2002, p. 24).

Atualmente nossas escolas de educação infantil e Ensino Fundamental I e II contam com um quadro de funcionários praticamente todo indígena, que atuam na busca do fortalecimento étnico e cultural do nosso povo. Exceto a escola de ensino médio, que teve início as suas discussões em 2014. No entanto, foi implantada recentemente no ano de 2019 dentro da aldeia de Caieiras Velha, depois de muitas discussões e lutas. Contudo, o quadro de funcionários ainda conta com pouquíssimos indígenas.

2.3 A ALDEIA CAIEIRAS VELHA

Nossa aldeia de Caieiras Velha está localizada próximo ao litoral das praias da orla do município de Aracruz, estamos cercados por rios, alguns deles são os rios Sauê e Piraqueaçu, temos a maior concentração populacional do povo Tupinikim, nossa aldeia é cortada por uma estrada de asfalto, onde trafegam populações de todo município e estado do Espírito Santo.

Na nossa comunidade praticávamos, e ainda em parte praticamos, vários hábitos dos nossos ancestrais, como a caça, a pesca, a agricultura, a coleta de frutos, confecção de artesanatos, ritos, danças tradicionais, noites culturais, uma atividade que vem acontecendo desde 2016, onde nossas lideranças e as pessoas mais velhas, jovens e crianças se reúnem para dançar, cantar, ouvir histórias, relatos de lutas, ouvir como eram os hábitos das nossas crenças, alimentação e festas. Assim, vamos trazendo vivo na nossa memória o modo de ser e viver do nosso povo.

Hoje, estamos prejudicados para exercitar algumas práticas culturais, nossas áreas que eram cobertas de matas, grande parte foram derrubadas para introdução da monocultura de eucalipto, e esse tipo de plantação de um único cultivo em grande extensão de nossas terras trouxeram consequências, acarretou a erosão do solo, poluição das águas e da terra devido à grande quantidade de agrotóxico que era utilizada e em consequência disso trouxe a morte de várias espécies de animais, deixando os rastros de destruição no nosso território.

Dessa forma, fomos obrigados a mudar bastante nosso modo de viver, nos faltou a caça, os frutos das matas, materiais para intensificar a confecção de artesanatos.

Sem contar que desde de 2015 estamos restritos à atuação da pesca e cata de mariscos no mangue, com o rompimento da Barragem de Fundão em Mariana (MG), mais uma vez estamos sentindo na pele os danos causados à natureza, pois o nosso Rio Piraqueaçu ficou comprometido pelos rejeitos que vazaram da barragem, assim, perdemos a nossa liberdade de se banhar, pescar, catar mariscos e comer sem ter receio do que pode nos acontecer futuramente.

Cinco anos já se passaram, e nossa comunidade ainda sofre com os danos causados, nossos filhos que nasceram de 2015 até a data de hoje, muitos deles ainda não puderam comer um marisco, um peixe, por receio dos rejeitos e as substâncias prejudiciais que foram encontradas no rio e manguezal.

Segundo o site G1(2021):

Vestígios da Lama de rejeitos de minérios da barragem da Samarco - cujos donos são a Vale e a anglo-australiana BHP Biliton – que se rompeu em Mariana (MG) chegaram ao município de Aracruz no Norte do Espírito Santo[...]. O material acabou sendo despejado no Rio Doce, atingindo o manancial até a sua foz, no Espírito Santo.

De acordo com um relatório emitido pela Samarco [...] durante um sobrevoo pela região foi observada uma concentração da pluma de turbidez na foz do Rio Piraqueçu, em Aracruz.

A prefeitura registrou também vestígio da lama no próprio rio. De acordo com técnicos municipais a maior concentração da mancha escura segue em direção ao mar aberto[...] (G1, 2021). Disponível em: <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/11/05/desastre-ambiental-6-anos-apos-rompimento-de-barragem-pesca-continua-proibida-na-foz-do-rio-doce.ghtml>

No entanto, nossa luta não para, no dia 28 de março de 2022, nossa aldeia junto aos parentes Guarani, Tupinikim das aldeias vizinhas e quilombolas de São Mateus, inconformados com o descaso nas medidas de reparações de danos que a Fundação Renova vem fazendo para as comunidades tradicionais, realizamos um manifesto reivindicando os direitos. Neste manifesto realizamos uma assembleia geral dentro do pátio da Vale S.A em Vitória - E.S, para que o nosso povo pudesse falar dos anseios e direitos.

Imagem 8 – Mobilização e luta pelo Bem Viver dos nossos Territórios



Fonte: Acervo das autoras

Imagem 9 – Mobilização e luta pelo Bem Viver dos nossos Territórios



Fonte: Acervo das autoras

O informativo elaborado pela Fundação Renova de Avaliação Técnica (Parecer sobre Estudo do componente indígena (ECI) dos povos Tupinikim e Guarani) informa que: “[...] Haverá ainda a manifestação da Funai e das próprias comunidades quanto ao ECI, para podermos chegar em entendimento conjunto sobre os impactos sofridos e os caminhos para a reparação”.

No entanto, aquilo que foi proposto ao longo das avaliações técnicas e previsto no ECI não ocorreram devido a não aceitação da Fundação Renova, deixaram de cumprir o que escreveram no informativo sobre o entendimento conjunto dos impactos sofridos e os caminhos para reparação ao que nossa comunidade vem sofrendo.

Imagem 10 – Mobilização e luta pelo Bem Viver dos nossos Territórios



Fonte: Acervo das autoras

Dessa forma, mais uma vez fomos manifestar pela liberdade de nossos filhos, pela valorização das histórias de nossos mais velhos, reivindicando a favor de nossos rios e terras que estão feridos. Assim, seguimos lutando e resistindo, porque a cada dia compreendemos que nossos direitos devem ser garantidos e não barganhados.

Imagem 11 – Mobilização e luta pelo Bem Viver dos nossos Territórios



Fonte: Acervo das autoras

3. O SAMBURÁ LITERÁRIO: UMA PRODUÇÃO CURRICULAR TRADICIONAL TUPINIKIM

O CMEI Indígena está localizado na Aldeia Indígena Tupinikim de Caieiras Velha, no Município de Aracruz, próximo à rodovia primo Bitti, a 20 km da sede. De acordo com Censo de 2022 da FUNAI a aldeia acolhe aproximadamente o total de 715 famílias.

Esse espaço infantil foi construído a partir do momento que as famílias indígenas da comunidade se sentiram afetados com o desmatamento causado pelas grandes empresas. Antes do desmatamento as famílias conseguiam obter recursos necessários para suas subsistências sem afetar o meio ambiente. A agricultura, a caça, a coleta de frutos, mel, pesca, a extração de mariscos, a matéria para fabricação de armas e os ornamentos eram para subsistência, com o substituição das matas, pela plantação de eucalipto, realizado pela antiga Aracruz Celulose, houve um grande impacto que afetou a vida das nossas famílias, uma desestruturação e alteração no meio ambiente, nas formas culturais e econômicas do nosso povo, comprometendo as práticas tradicionais.

Com isso, as famílias indígenas foram submetidas a condições precárias, as crianças passaram a sofrer com a carência nutricional, exigindo das famílias a busca de novos meios de sobrevivência. Os homens se submeteram a subempregos por não conseguirem melhores oportunidades de trabalhos e as mulheres passaram a trabalhar fora de casa, em sua maioria em casas de família.

Segundo o P.P.P. do CMEI indígena, Ângela Maria Calquine, uma antiga moradora da comunidade, relata que a creche, como era chamada por todos, surgiu por volta de 1976, com a finalidade de dar assistência aos filhos das famílias que precisavam trabalhar fora e ir para o trabalho no manguezal, no tabual e pesca. Esse espaço era apenas assistencialista, onde cuidava e amparava muitas crianças, que por motivos econômicos da época, ficavam sozinhos em casa, enquanto seus pais saíam para trabalhar fora de casa e garantir o sustento da família

No entanto, as condições sociais e culturais foram se reordenando mediante aos grandes esforços de nossa própria política interna, dos caciques, lideranças, comunidade e alguns atores sociais e jurídicos, que se juntaram a nós para viabilizar melhores condições de vida para nosso povo.

Hoje, o espaço do CMEI Indígena busca na prática educativa garantir às nossas crianças o cuidar e o educar, respeitando as particularidades, garantindo a elas o acesso aos processos de apropriação dos conhecimentos e aprendizagens. Nas práticas pedagógicas de ensino estamos sempre buscando relacioná-las com a cultura Tupinikim, dialogando os conhecimentos com as perspectivas e demandas do nosso povo, contribuindo assim para o fortalecimento da nossa identidade étnica.

Atualmente o CMEI atende o total de 117 educandos (as), funcionando no turno matutino e vespertino, com crianças entre 6 meses até 5 anos e 11 meses de idade. O corpo administrativo é composto por 01 diretor, 01 pedagogo, 02 auxiliares administrativos, 05 Auxiliar de Serviços Gerais (ASG's), dentre essas, uma se encontra de licença para tratamento de saúde, 02 manipuladoras de alimentos, 07 Auxiliar de Professor da Educação Básica (APEB's), e 01 guarda patrimonial.

O quadro de professores está formado por 06 professoras regentes de turma, 2 professores Língua Tupi, um que atua no horário vespertino e outro no matutino, 1 professor de Múltiplas Linguagens.

Sua estrutura física é composta por 04 salas de aulas, sendo uma delas bem pequena, que comporta um número reduzido de crianças, 02 banheiros para as crianças, 02 banheiros para os funcionários, 01 sala da secretaria escolar, 01 sala dos (as) professores (as), 01 sala de diretor, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 lavanderia e 02 depósitos.

Na área externa há um pátio com tamanho apropriado e uma cabana para desenvolver atividades e brincadeiras, no parque há balanços, escorregadores, casinhas, gangorras, cavalinhos, minhocão e outros brinquedos, que permitem as crianças diversão, boas risadas, aventuras e momentos prazerosos junto aos colegas.

A comunidade em que o CMEI está inserido há várias casas com quintais amplos, alguns espaços de lazer como campo de futebol, campo de areia, cabanas onde as crianças continuam desenvolvendo suas habilidades motoras,

cognitivas e interativas, para além dos espaços do CMEII, com muita liberdade, vivenciando momentos de descontração e socialização com os (as) parentes da aldeia.

Não há como negar que os espaços da aldeia, como rios, cabanas, roças, casas dos anciões e as matas fazem parte do processo educativo da educação indígena e também da escolar indígena. É a partir desses que nós professoras do CMEII realizamos pesquisas de campo com as crianças, proporcionando um conhecimento mais significativo. De acordo com Lima e Assis (2005, p.112), “o trabalho de campo se configura como recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e análise do espaço vivido e concebido”.

Imagem 12 – Mobilização e luta pelo Bem Viver dos nossos Territórios



Fonte: Acervo das autoras

Portanto, são atividades motivadoras e bem aceitas pelas crianças, tendo oportunidade de observar e relacionar o que conversamos na sala de aula, identificando transformações, reconhecendo a história, convivência do nosso

povo e o espaço da aldeia como um todo, se reconhecendo como parte da comunidade que estão inseridos. Assim, o CMEI Indígena vem aprimorando suas ações a fim de proporcionar com as crianças a participação e a criação de novas ideias, valorizando suas características individuais.

Desta forma, o projeto Samburá literário foi criado como uma tradução em 2018, à partir do Projeto que é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) desde março de 2012, que tem como tema Comunidade de Leitores, o intuito do projeto é fazer com que a leitura se torne parte da rotina das pessoas, principalmente das crianças, visando transformar a escola num espaço prazeroso.

No entanto, nós do Centro Municipal de Educação Infantil Indígena de Caieiras Velha trabalhávamos as mesmas temáticas estabelecidas para toda rede de ensino do município de Aracruz, e para ressignificar o sentido do Projeto Comunidade de Leitores para nossas crianças Tupinikim, em 2018, concomitante ao projeto da SEMED, decidimos traduzir o projeto para o CMEI Indígena Caieiras Velha, criando o “ Samburá Literário” para trabalhar com as temáticas indígenas, a fim de reconhecer nossas origens e garantir o respeito e a valorização pelas nossas tradições e cultura do nosso povo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) é garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade; Adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena(BRASIL, 2010, p. 23).

Assim, vamos firmando nossa identidade indígena, cultivando os nossos saberes, ampliando as relações e conhecimentos da sociedade.

Para entendermos melhor o samburá, é importante dizer que ele é um artefato indígena Tupinikim, confeccionado com cipó goimbê, retirado na mata no tempo de lua escura (minguante), este artefato foi bastante utilizado no

transporte de mariscos e peixes.

Imagens 13, 14, 15, 16 e 17 – Produção do Samburá



Fonte: Acervo de Mariane Marques

Considerando o valor cultural e utilitário do samburá, uma vez que, atualmente, pouco o utilizamos para as práticas culturais da pesca e cata dos mariscos, devido aos desastres causados aos nossos rios e manguezais, principalmente após o desastre de Mariana. Hoje o samburá visita as casas das crianças, levando e trazendo conhecimentos com a finalidade de fortalecer a identidade etnocultural, formar leitores capazes de compreender o mundo no qual estão inseridos, onde os temas trabalhados tem o seu significado. Assim, vão apropriando das habilidades de leitura e conseqüentemente da escrita.

O projeto Samburá Literário teve momentos de discussões, sugestões e planejamentos com a equipe pedagógica e lideranças da comunidade, foram alguns encontros para definir o desenvolvimento das ações e traçar metas por quais melhores caminho o samburá deveria percorrer.

Imagem 18 – Reunião pedagógica sobre o Samburá Literário



Fonte: Acervo das autoras

Definida as ações, apresentamos à comunidade escolar, através de reuniões presenciais e em redes sociais, sobre o projeto a ser desenvolvido e a sua importância para nossas crianças, familiares e comunidade em geral.

Para cada tema a ser trabalhado, apresentamos as temáticas às crianças,

e juntos chegamos à conclusão do que vamos partilhar para ajudar nas nossas experiências cotidianas, ampliar o conhecimento de nós mesmos e do mundo, e fortalecer nossas histórias.

O projeto Samburá Literário sempre acontece com abertura e culminância cultural: degustação dos alimentos tradicionais, rodas de danças, músicas tradicionais do povo Tupinikim, cantiga popular, dramatizações, teatros, recitações, apresentações das lendas, mitos e outras histórias.

Imagem 19, 20, 21, 22 e 23 – Atividade de dramatização



Fonte: Acervo das autoras





O samburá é enfeitado pelo professor regente da turma, despertando o interesse, trazendo estímulo extra no aprendizado e deixando as crianças conectadas e identificadas com as temáticas a serem trabalhadas.

Imagem 24 – Samburás Literários do CEMEII



Fonte: Acervo das autoras

O Samburá visita a casa de cada criança, o professor na sua turma realiza uma roda de conversa e estratégias para o sorteio, esse é um momento que causa incentivo e expectativas nas crianças, pois todos esperam seu momento de levar o samburá e compartilhar com os colegas o que fizeram juntos em família.

Imagens 25, 26 e 27 – Partilha de atividades entre os colegas no CMEII



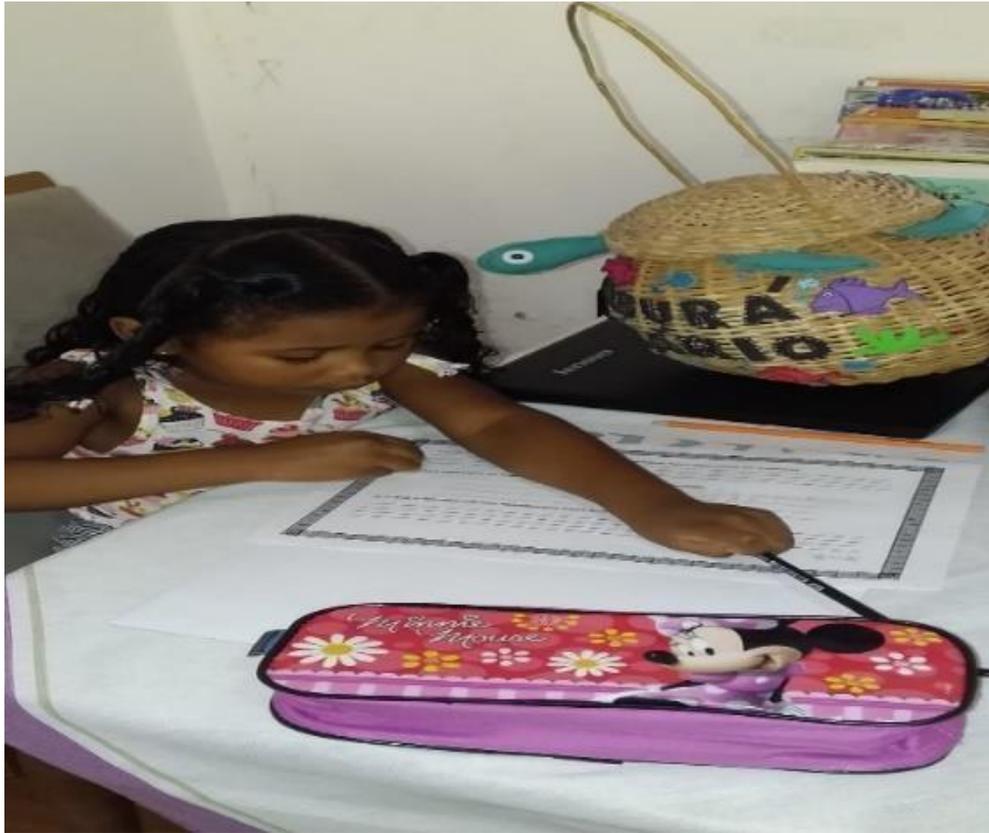


Fonte: Acervo das autoras

As tecnologias também são grandes aliadas para os compartilhamentos das atividades realizadas, os responsáveis registram os momentos desenvolvendo as propostas das atividades e encaminham com êxito para o grupo do *WhatsApp* do CMEI Indígena

Imagens 28, 29, 30 e 31 – Partilha de atividades pelo grupo do *WhatsApp*





Fonte: Acervo das autoras

Dentro do samburá é encaminhado para casa, lápis de escrever, giz de cera, massinha de modelar, lápis de cor, borracha, canetinha, o texto a ser trabalhado, curiosidades e as crianças ainda levam um caderno para dar suporte as atividades a serem realizadas juntos em família.

Por causa do Samburá Literário as crianças e familiares vem vivenciando as práticas de leitura, articulando metodologias e técnicas de leitura e escrita que partem das experiências e expectativas de mundo das crianças, onde envolvem diferentes gêneros literários contextualizados, textos verbais e não verbais, textos produzidos pelos nossos mais velhos (as), por eles (as) próprios (as) e em família, e assim, a competência linguística e a pratica de leitura vão se constituindo.

Nessa perspectiva, vamos desenvolvendo o projeto de forma lúdica e prazerosa, envolvendo a leitura, pesquisas de campo, artes, escrita, jogos, brincadeiras, danças, cantos e músicas.

Pois além de se divertir, o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa comunicação e expressão, boa saúde mental e construção do conhecimento.

Para Santos (2011):

[...] é possível a estimulação e a socialização dos alunos, pois com o lúdico é possível que se trabalhe em pequenos e grandes grupos. Os alunos serão desafiados e estimulados a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos. Através disso, eles passarão a ser cooperativos e responsáveis. Aprendem a perseguir seus objetivos, a agir de acordo com regras, o raciocínio fica mais rápido e aumenta a criatividade. (SANTOS, 2011, p.6).

Portanto, cabem ao professor e à professora saberem desenvolver práticas pedagógicas que levem as crianças a ter um bom desempenho nas atividades propostas.

Acreditamos na importância da leitura para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, para isso, o Samburá Literário tem se institucionalizado curricularmente, criando espaços interativos entre a família, escola e comunidade, motivando as crianças na leitura, na capacidade de transformar e compreender o contexto em que vive, livre para modificá-lo de

acordo com suas necessidades e ampliar suas visões de mundo.

A experiência literária proporcionada pelo samburá literário traz um papel de fundamental importância, o de desenvolver a curiosidade, tornando as crianças mais ávidas por informações, conhecimentos e descobertas, de modo que aos poucos elas tendem a valorizar a cultura do nosso povo, a opinião, a escuta, a troca de conhecimentos que tanto realizamos com nossos (as) mais velhos (as), jovens e entre nós mesmos.

Observamos que nesta etapa infantil a linguagem corporal e verbal está tão aflorada que facilita o desenvolver das atividades. Elas ficam encantadas com as histórias, mitos, lendas, narrativas orais e escritas, danças, cantos, brincadeiras Tupinikim e outras que partilhamos juntos (as). Essas produções estão presentes na sala de aula, em casa, na comunidade e fazem parte do processo de formação como leitores. Dessa maneira, as crianças vão estabelecendo relações com as atividades culturais, os mitos, as histórias e crenças do nosso povo.

O projeto Samburá Literário vem ocupando diversos espaços e por meio da prefeitura Municipal de Aracruz e Secretaria de Educação (SEMED) registrou sua presença no desfile Literário realizado com todas escolas municipais na sede de Aracruz em 2018. O projeto do CMEI Caieiras Velha marcou presença com a participação das crianças, auxiliares de professores da educação básica, professores (as), diretora e pedagoga, dando um show nos trabalhos realizados. O público presente pôde apreciar os trabalhos realizados pelas crianças através dos cartazes, faixas, desfiles com nossos trajes indígenas e músicas tradicionais, que marcam nossa resistência e existência no município de Aracruz.

Imagens 32 e 33 – Desfile do CMEI em Aracruz





Fonte: Acervo das autoras

O projeto Samburá Literário vem sendo marcado pelas suas ações ao incentivo à leitura, ao fortalecimento cultural e educacional. Em 2019, através da 3º edição do prêmio Professor e Gestor Destaque, do projeto Autoestima e Educação: Valorizando o Professor Aracruzense, recebeu uma premiação importantíssima pelo seu belíssimo desenvolvimento. A atual pedagoga Mariane Marques do CMEI Indígena, inscreveu o projeto na categoria da Gestão à qual contempla todos os participantes do projeto, a fim de valorizar o profissional educacional e propiciar um momento de reconhecimento público acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula e na comunidade escolar. Esse momento foi importante por reconhecer os excelentes trabalhos desenvolvidos através do projeto Samburá Literário.

3.1 O SAMBURÁ LITERÁRIO: UM FILHO DE TODA COMUNIDADE

O Samburá literário, pra nós, do CMEI Caieiras Velha, foi gerado como um filho e concebido com muito carinho, foram muitos dias de diálogos para

chegarmos aos pontos estratégicos e melhores caminhos a serem trilhados por esse projeto.

Assim como qualquer mãe, semelhante, não igual, passa por momentos de apreensão em que os cuidados precisam ser tomados, com o Projeto Samburá Literário não foi diferente, temíamos pela aceitação e paralelo a isso o engajamento necessário por parte das famílias, visto que para obter o sucesso do projeto um dos principais objetivos destacados seria envolvimento das famílias de nossa comunidade como ponto primordial. No entanto, não poderíamos deixar que o medo e a incerteza nos paralisassem e prosseguimos com nosso projeto.

Uma das propostas pensadas foi com relação a quem teria acesso ao Samburá Literário, se apenas as crianças e famílias do CMEI ou se abriríamos para outras pessoas e espaços da comunidade. Foi então que chegamos à conclusão que o Samburá Literário deveria permear e ser cuidado por outras pessoas e espaços da comunidade, assim, como é muito importante que o cuidado dos nossos filhos Tupinikim não estejam apenas sobre a responsabilidade dos pais, mas sim sobre todos os (as) mais velhos (as) do núcleo familiar, onde se tem autonomia de corrigir, cuidar e acima de tudo amar, pois entendemos que tudo que é aplicado nesse período de base (infância) é pra consolidar e ensinar a criança a lidar com a vida, como nos afirma Monteiro: “A infância é uma fase de aprendizado social. Brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo é que as crianças crescem e se tornam adultas (MONTEIRO Apud SILVA, 1998, p. 229).

Nessa perspectiva, entendemos que quanto mais pessoas se sentissem responsáveis por esse projeto, determinaria a proteção e sucesso do Samburá Literário.

A partir de então, passamos a trabalhar para garantir que o samburá pudesse chegar nas principais instituições da comunidade como: Posto de Saúde, Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Associação Indígena Tupinikim e Guarani (AITG), Associação Indígena do Território de Caieiras Velha (AITC), assim como na EMEF Indígena de Caieiras Velha.

Imagens 33 e 34 – Visita do Samburá às instituições da aldeia



Fonte: Acervo das autoras

Possibilitar a interação do Samburá Literário em outros espaços foi oportunizar que outras instituições, fora do contexto escolar, pudessem experienciar de forma lúdica o encanto vivenciado pelas crianças na sala de aula ou em outros espaços da comunidade através do experimentar, brincar, cantar, imitar e rememorar momentos de aprendizagens vividos em família e coletivos na comunidade.

Foi uma experiência única e singular acompanhar a reação das pessoas presentes nas instituições em que o Samburá visitou, foi como ver um brilho no olhar que a muito tempo não se sentia. Como as crianças, todos (as) queriam ler, desenhar, cantar e deixar registrado um pouco de sua experiência. A aceitação do Samburá Literário surpreendeu a todos de uma forma que não esperávamos. É claro que em nossos planos ele seria bem aceito, porém, superou nossas expectativas a ponto de pedirem o retorno do protagonista em outros momentos.

É importante ressaltar que o Samburá Literário não se limita apenas em oportunizar essas vivências, como também o fortalecimento das práticas culturais do nosso povo Tupinikim, de forma contextualizada, tendo o samburá como ferramenta de ressignificação do trabalho na Educação Infantil, envolvendo outros espaços, mostrando que é possível desenvolver uma prática consistente e prazerosa, não só na escola, como em outros espaços.

Imagens 35 e 36 – Atividade de campo com o Samburá



Fonte: foto 35 de Osvaldina Pego e foto 36 de Cristina Oliveira

Foi nesse ambiente de animação e ludicidade que surgiu uma história sobre “O Samburá Literário” escrita por Angélica Monteiro. O texto conta como o samburá foi ocupar o espaço escolar de forma lúdica e agradável em nossa aldeia. Entendendo a importância de trabalhar a literatura infantil que é vista como uma fonte de riqueza, onde jorra conhecimentos e possibilita nossos pequenos experienciar momentos de alegria, aprendizado e compartilhamento de conhecimentos.

O Samburá Literário

Em uma aldeia localizada próximo às margens do Rio Piraqueaçu, morava um menino chamado Torybá. Torybá era um menino especial e muito alegre, que dava vida a tudo que via pela frente, até mesmo as coisas que não tinham vida através de sua imaginação ganhavam vida imediatamente.

Ele falava com animais, elementos da natureza e até objetos. Em um de seus passeios matinais perto do Rio Piraqueaçu, enquanto andava pelo caminho conversando com tudo e com todos, Torybá encontrou um samburá gasto e bem velho de tanto uso, pensativo e triste.

Torybá aproximou-se e disse:

- Olá seu samburá, por que você está tão triste?
- Ah meu amigo Torybá, como eu gostaria de estar feliz como você!
- Então me diga o que está te entristecendo quem sabe eu consiga te ajudar.
- Pois bem meu amigo, é que desde que nosso rio foi contaminado já não encontro trabalho ninguém me utiliza mais, não temos mais peixes, camarões, mariscos, nem mesmo as crianças vem banhar-se no rio. O que vou fazer agora?

Torybá como não gostava de ver ninguém triste logo disse:

- Eu tenho uma ideia e se agora ao invés de vir para o rio, você for para a escola levar alegria para as crianças?
- Como assim, ir para escola? Perguntou o samburá curioso, porém cheio de esperança.

Torybá então disse:

- É que agora você poderia ser um Samburá Literário onde as crianças poderão levar livros, músicas, contos, receitas e muitas outras informações para serem compartilhadas com seus amigos e familiares, dessa forma, você não mais alimentaria a barriga das pessoas levando alimento, mas sim suas imaginações, fazendo conhecer qualquer lugar do mundo.

Os olhos do Samburá nesse momento brilhavam de alegria com a ideia de nunca mais ficar sozinho e arrumar trabalho para si e seus colegas. A partir desse dia nunca mais o samburá ficou parado, pois agora ele viajava para todas as casas que o aceitavam perto ou longe, para levar conhecimento e muita imaginação.

O texto em questão foi de muita relevância e no ano de 2021 o Projeto Samburá Literário veio abordando o tema Epysirõ Pira-guasù, e em sua abertura

a história “O Samburá Literário” em forma de teatro, houve apresentação do artesanato falando de sua utilidade e sua ressignificação na escola, assim como roda de músicas, danças e conversas.

A história “O Samburá Literário” foi impressa dentro do samburá para ser compartilhado com as famílias e o resultado foi o desenvolvimento de várias atividades, proporcionando momentos prazerosos em família através dessa história.

Como nos afirma Mallmann (2011):

A literatura infantil tem a capacidade de trazer um emaranhado de emoções, sentimentos e significados a partir de sua interação com o meio em que a criança vive através dos livros adaptados para o perfil dessa criança. Nesse instante incisa o encantamento da criança pela literatura porque estão num período de mesclar fantasia e realidade, e há nesse sentido a literatura infantil propicia o desenvolvimento da imaginação, pensamento e valores morais de maneira prazerosa. A literatura transmite valores positivos como o respeito ao próximo a solidariedade, o respeito a natureza e autonomia, tendo uma contribuição importante para a criação de cidadãos mais solidários (MALLMANN,2011).

3.2 PRÁTICAS DE MUSICALIZAÇÃO TRADICIONAL TUPINIKIM NO SAMBURÁ LITERÁRIO

Ao fazer uma análise da Educação Infantil, é preciso considerar desde seu surgimento, vista apenas como um ambiente assistencialista social até o reconhecimento atual, como um nível de ensino integrante da educação básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que estabelece a etapa da Educação Infantil como parte de ensino da educação.

Rocha e Marques (2021) descreve que antigamente: “Havia um olhar limitado sobre as capacidades desse sujeito, não era estabelecido um conceito social de infância”. No entanto, hoje a criança aparece com nova identidade, curiosas e ativas, com direito e necessidades, e a cada dia vem solidificando o seu espaço no meio educacional e social.

A criança vem passando a ser entendida como produtora de cultura, segundo Cohn (2005):

[...] a cultura é transmitida em seus artefatos(sejam eles objetos, relatos ou crenças), [...] a criança formula um sentido ao mundo que as rodeia.

Portanto, a diferença entre criança e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrario, dialoga com elas. A questão, para a antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados e sim a partir de que sistema simbólico o faz. (COHN, 2005, p.17).

Essas orientações vêm abrindo várias possibilidades para uma pedagogia construtivista, que ressalta possibilidades cognitivas da criança no processo de interação com pessoas ou com elementos que compõem seu meio, na qual o professor já não é mais a figura principal do processo e nem é o detentor de todo saber pois, ele deve ser além de tudo um mediador, ou seja, proporcionar momentos e situações de aprendizagem.

É a partir desses pressupostos que trazemos as músicas tradicionais no Samburá Literário, como uma das propostas utilizadas para as crianças explorarem o mundo através de suas interpretações. Sobre nossa música, Dona Helena Coutinho Tupinikim, Grande guerreira de nossa aldeia, diz: “Quando eu canto assim no som do tambor e da casaca, não dá para ficar parada. Tenho que dançar também. Aí sinto uma felicidade. Me sinto renovada para continuar lutando pelos direitos dos meus netinhos que estão pequenos ainda pelo meu povo que eu sei que posso ajudar muito ainda”.

Bréscia (2003, p.81) afirma que “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos, contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Sendo assim, a música tradicional Tupinikim é um elemento de nossa identidade cultural, capaz de desenvolver a sociabilidade, transmitir e fortalecer a cultura entre as gerações, partilhando conhecimentos históricos acumulados por nossas gerações passadas.

E realmente, se tratando de nossas músicas, elas são contagiantes, não há quem consiga ficar parado, desperta uma força e lava nossa alma, e com as crianças não é diferente, elas vivem, revivem e fazem suas próprias representações. É onde mora a riqueza dessa prática na escola com as crianças, que gostam e sentem prazer em praticar a musicalidade.

Sobre a música e suas implicações Schaller (2005) afirma que:

A música é muito mais que um conjunto de sons que se unem em uma melodia. Ela penetra nossa pele, provoca arrepios de prazer ou nos faz mergulhar em doces lembranças. Algumas melodias não nos tocam, enquanto outras nos atingem diretamente e podem até mesmo transmitir significados concretos (SCHALLER, 2005, p.64-69).

Dessa forma, através das músicas tradicionais Tupinikim trabalhadas no projeto Samburá literário, essa proposta educativa contempla várias dimensões do aprendizado de uma forma lúdica e significativa, criando demandas e situações que oportunizam a construção, a produção e a ampliação de conhecimentos.

Trabalhar as músicas tradicionais Tupinikim enriquece diversos aspectos do desenvolvimento infantil, podendo ser considerada uma grande facilitadora na construção de aprendizagens significativas, tornando as experiências de aprendizagens atrativas e lúdicas, contribuindo com o fortalecimento cultural e o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito dessa possibilidade, Hummes (2010) afirma que:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade[...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motivação', o raciocínio', além da "transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura" (HUMMES, 2010, p.22).

Baseado no currículo para as escolas indígenas Tupinikim e Guarani do Município de Aracruz, o currículo específico tem o propósito da autoafirmação da identidade étnica, valorização e manutenção das línguas indígenas, preservação dos conhecimentos tradicionais e das práticas culturais.

Por essa razão é que a valorização da cultura, dos sábios, das lideranças, dos anciões se torna imprescindível no processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais nas escolas indígenas.

Nessas práticas os eixos de aprendizagem não são evidentes para as crianças. Todavia, quando se deparam com elementos de estudo, as relações interdisciplinares vão acontecendo, e elas vivenciam naturalmente.

Fazenda (2002) justifica por que adotar a interdisciplinaridade em sala de aula potencializa:

Respeito, coerência capacidade, tolerância, comprometimento de aprender e viver com o diferente se faz necessário, possibilitando um olhar para múltiplas direções, traduzido em ações que necessitamos para aprender as capacidades que não estão simplesmente na ação de “ver”, mas sim em um “olhar” carregado de intenções (FAZENDA,2002, p.219).

Por isso que a música se torna uma prática de ensino, ou seja, uma proposta pedagógica de aprendizagem. Para isso, é preciso expor a criança à linguagem musical, cantar, dançar e dialogar sobre e por meio da música. Ou seja, é preciso estudar a música e explorar as diversas informações nelas contidas. Pois a música é gesto, movimento e ação, e devemos adequar as propostas de atuação diversificadas, pois apresenta flexibilidade atrelada a criatividade.

Isto posto, Correia (2003) constata que:

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, por tanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas,escutando canções, músicas clássicas ou comédia musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outros (CORREIA, 2003, p. 5).

E por meio da música trabalhadas no samburá Literário podemos criar, recriar e transformar, desenvolver preceitos básicos do processo ensino aprendizagem, que envolvem processos dinâmicos na construção dos conhecimentos vivenciados no contexto social e cultural das crianças

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esses meses de trabalho, refletimos sobre a importância do nosso papel enquanto educadoras Tupinikim e a responsabilidade de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas que despertem o interesse e respeitem a fase vivenciada de cada criança.

Trabalhar com a ludicidade e a musicalização, como trouxemos com o Samburá Literário, é de fundamental importância nessa etapa da Educação Infantil, principalmente, pela oportunidade do trabalho pedagógico no fortalecimento e valorização dos nossos saberes culturais.

Um dos fatores capazes de potencializar o trabalho pedagógico no CMEI Indígena Caieiras Velha é o envolvimento com as músicas, as danças e as histórias tradicionais do nosso povo e a literatura infantil. Com nossas músicas, danças e histórias, transformamos a Educação Infantil num espaço que vai além da partilha de conhecimentos sistematizados, nossa busca é por um ambiente pedagógico que respeite as culturas de cada criança, provocando satisfação e entusiasmo no fortalecimento da identidade étnica de nossas crianças.

É com base no cotidiano e nas vivências curriculares com/das crianças, que as práticas pedagógicas no CMEI Indígena vêm sendo ressignificada na educação infantil, tendo como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando elementos pertinentes do currículo específico da Educação Infantil.

Tomar experiências como o Samburá Literário e se debruçar com respeito, entendendo como movimentos de produção curricular coletivo e comunitário, nos faz perceber o quanto nossas instituições escolares e comunidades têm produzido. Neste sentido, é mais do que urgente que as experiências pedagógicas, construtoras de currículos em nossas comunidades, sejam valorizadas e estudadas, uma vez que somos nós que construímos no chão das aldeias a Educação Escolar Indígena Específica, Intercultural, Diferenciada, Comunitária e Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OLIVEIRA, Maria Soares de. Pesquisa Formação, abordagem (auto) biográfica e acompanhamento; (re) constituindo pontes entre universidade e a escola. In.: **Anais do X Congresso Nacional de Educação / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação**. Curitiba: PUC- PR, 2011.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil** / Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRÉCIA, Vera Lucia Pessagno. **Musica na educação infantil: propostas para formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.
- CMEII – Centro Municipal de Educação Indígena. **Projeto Político Pedagógico**. Caeiras Velha, Aracruz-Z, 2022.
- COHN, Clarice. **Antropologia da infância**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.
- CONSELHO MISSINÁRIO INDÍGENISTA - CIMI – **Textos e pretextos sobre educação indígena** – Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE – ano 2, n.2, abril de 2002.

CORREIA, Marcos Antônio. **Música na Educação Infantil: possibilidade pedagógica**. Revista Luminária. N.6, Vitória: Faculdade Estadual de Filosofia, 2003, p. 83-87.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música. **Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical**. Porto Alegre, v. 11. Set. 2004.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. In Revista Educar. Curitiba, n.16, 2000, p.181-191.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e metodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONSO, Caroline Cao. **Músicas em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil**. 2º ed, Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUIEZZA, Jocelino da Silveira. **A revitalização linguística e o fortalecimento da identidade cultural Tupinikim**. São Leopoldo: Oikos, 2014.

ROCHA, Luiz Renato da Silva; MARQUES, Cláudia de Araújo. Musicalização na Educação Infantil: um olhar para além do entretenimento. In.: **Scielo Preprint**, 2021.

SCHALLER, Katrin. Acordes curativos. **Viver Mente & Cérebro: revista de psicologia, psicanálise, neurociência e conhecimento**, Juan. São Paulo, 2005. P. 64-65.

TEAO, Kalna Mareto e LOUREIRO, Klitia. **História dos índios do Espírito Santo**. Vitória, ES: Ed. do autor, 2009.

APÊNDICE A



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



SAMBURÁ LITERÁRIO: MUSICALIZAÇÃO TRADICIONAL NO CMEI INDÍGENA DE CAEIRAS VELHAS

SANTOS TUPINIKIM, Angélica Monteiro Pêgo dos¹ – UFES/SEMED- Aracruz-ES

SOUZA TUPINIKIM, Osvaldina Pêgo de² - UFES/SEMED- Aracruz-ES

SILVA, Paulo de Tássio Borges da³ - UFSB

Resumo: A musicalização, acompanhada das danças tradicionais, são linguagens importantes na construção do Ser Tupinikim. A música está nos cotidianos do povo Tupinikim, com jeitos próprios de cantar, dançar, sentir e expressar, fortalecendo a identidade etnocultural. Neste sentido, o presente trabalho busca analisar as experiências vivenciadas com as crianças do projeto Samburá Literário, desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Indígena de Caeiras Velhas, onde a música tradicional Tupinikim é utilizada como aporte literário na contextualização com os saberes Tupinikim. A pesquisa se encontra em andamento na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), sendo construída sob base da pesquisa-formação. Os objetivos que direcionam a pesquisa estão organizados no objetivo geral: pesquisar as práticas de musicalização a partir do Samburá Literário, desenvolvido no CMEI Indígena Caeiras Velhas. E nos objetivos específicos: a) verificar se o projeto tem contribuído no fortalecimento cultural; b) identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas do CMEI Indígena de Caeiras Velhas; e c) construir um caderno de musicalização a partir das músicas tradicionais Tupinikim. A pesquisa tem revelado que é com a musicalização que o CMEI Indígena de Caeiras Velhas tem transmitido os conhecimentos dos antepassados Tupinikim, tomando a música como elemento e linguagem etnocultural a ser experienciada com as crianças.

Palavras-chave: Musicalização. Educação Infantil Indígena. Povo Tupinikim. Samburá Literário

Introdução

¹ Professora Tupinikim no CMEI de Caeiras Velhas, Pedagoga e estudante da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: mpsybotira@hotmail.com

² Professora Tupinikim no CMEI Indígena de Caeiras Velhas, Pedagoga e estudante da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: lldinapego@gmail.com

³ Professor adjunto na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e professor colaborador da Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: paulodetassiosilva@yahoo.com.br



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



A presente proposta faz parte dos estudos em desenvolvimento na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A proposta tem como foco a análise do projeto “Samburá Literário”, desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeiras Velhas. Por meio do projeto, vários saberes da cultura Tupinikim vem sendo fortalecidos e aprendidos com foco nas músicas tradicionais, revitalizando os saberes e práticas tradicionais do povo Tupinikim.

A música tradicional tem sido uma grande aliada, onde as origens dos diversos elementos da natureza Tupinikim têm sido trabalhadas, juntamente com as danças, os artesanatos, as histórias, a pintura corporal, os costumes, os ecossistemas e as brincadeiras, envolvendo as crianças, as famílias e outras instituições importantes da aldeia de Caeiras Velhas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) é garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade. Neste sentido, as propostas pedagógicas para os povos que optarem pela Educação Infantil devem:

- Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituições das crianças;
- Dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidados coletivos da comunidade (DCNEI, 2012, p. 30).

É nessa perspectiva, que o CMEI Indígena de Caeiras Velhas tem trabalhado, desenvolvendo ações com a comunidade, envolvendo principalmente as crianças e os sábios da aldeia, entendendo que eles são a base do fortalecimento cultural, a ponte do passado para o presente, e o futuro do povo Tupinikim.

Vale dizer que, a Educação Infantil na aldeia de Caeiras Velhas nasceu com a função assistencialista, surgindo a partir do momento que as mães começaram a trabalhar fora do contexto da aldeia, geralmente, atuando como domésticas nas casas dos funcionários da antiga empresa



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



Aracruz Celulose, havendo assim, a necessidade de um espaço adequado para atender as crianças enquanto suas mães trabalhavam.

Contudo, hoje a Educação Infantil no CMEI Indígena de Caeiras Velhas, que era vista como espaço assistencialista, tem sido considerada um lugar de cuidado, ensino e construção de experiências. Atualmente, a Educação Infantil na aldeia de Caeiras Velhas funciona com a nomenclatura Centro Municipal de Educação Infantil Indígena Caeiras Velhas (CMEII Caeiras Velhas), estando vinculado à rede Municipal de Educação de Aracruz- ES. O CMEII atende a comunidade local e outras crianças Guarani das aldeias vizinhas, como as comunidades do Amarelo e Areal, funcionando nos turnos vespertino e matutino, com um total de 117 crianças.

A pesquisa, que se encontra em andamento, se insere no paradigma qualitativo, que tem por objetivo aprofundar a compreensão dos fenômenos sociais a partir de diálogos articulados entre os sujeitos envolvidos no fenômeno pesquisado. A metodologia utilizada na pesquisa segue uma abordagem baseada na pesquisa – formação, que é oriunda da pesquisa- ação, onde se concebe o envolvimento do (a) pesquisador (a), partilhando suas vivências e experiências, colocando-se como protagonista da pesquisa.

Os objetivos que direcionam a pesquisa estão organizados no objetivo geral: pesquisar as práticas de musicalização a partir do Samburá Literário, desenvolvido no CMEI Indígena Caeiras Velhas. E nos objetivos específicos: a) verificar se o projeto tem contribuído no fortalecimento cultural; b) identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas do CMEI Indígena de Caeiras Velhas; e c) construir um caderno de musicalização a partir das músicas tradicionais Tupinikim.

Alinhavos teóricos

A música e a dança tradicional abrangem um universo muito amplo no contexto da educação indígena, contemplando os movimentos, as brincadeiras, os valores culturais, a preservação social e histórica, a aquisição da linguagem e escrita, o melhor controle do corpo e o



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



desenvolvimento da expressividade e coordenação rítmica, o fortalecimento do vínculo afetivo e da identidade cultural.

Para o embasamento teórico nos reportamos ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (2008), onde afirma que:

A música está presente em diversas situações da vida humana. [...]. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais. [...] a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. [...], são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidade de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (RCNEI, 2008, p.47)

Nesse sentido, as músicas tradicionais Tupinikim acompanhadas das danças, auxiliam na formação intelectual, física e identitária das crianças, proporcionando vivências lúdicas importantes para o desenvolvimento infantil, pois em cada música cantada vivenciam as histórias do povo, revivendo momentos de lutas, conquistas e coletividade, transformando um elemento cultural, numa pedagogia que contribui de maneira significativa ao desenvolvimento das crianças.

Bréscia (2003, p.81) afirma que “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos, contribui para integrar socialmente o indivíduo”. Sendo assim, a música tradicional Tupinikim é um elemento da identidade etnocultural, capaz de desenvolver a sociabilidade, transmitir e fortalecer a cultura entre as gerações, partilhando conhecimentos históricos acumulados por gerações passadas.

Trabalhar as músicas tradicionais Tupinikim enriquece diversos aspectos do desenvolvimento infantil, podendo ser considerada uma grande facilitadora na construção de aprendizagens significativas, tornando as experiências de aprendizagens atrativas e lúdicas, contribuindo com o fortalecimento cultural e o processo de ensino e aprendizagem.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



A respeito dessa possibilidade, Hummes (2010) afirma que:

A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem não verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade[...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a 'sensibilidade', a 'motivação', o raciocínio', além da "transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura" (HUMMES, 2010, p.22).

Diante desse pressuposto, as músicas tradicionais Tupinikim abrem um leque de possibilidades pedagógicas para se trabalhar com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da interatividade, da aprendizagem e do fortalecimento cultural, propiciando atividades dinâmicas e diversificadas que estimulam o desenvolvimento infantil.

Sendo a primeira infância, a fase em que as descobertas do mundo externo se tornam essenciais para interação das crianças à sua realidade, criando seus laços afetivos, a criança Tupinikim, assim como outras, devem ser respeitadas diante de sua cultura sob qualquer aspecto, se desenvolvendo de forma ampla, integral, aprendendo a conviver e a viver dentro de seu contexto sociocultural

De acordo com RCNEI (2008):

Desde muito pequenas, pela interação com meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo[...]. como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos e valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (RCNEI, 2008, p.163).

Portanto, a musicalização trabalhada no Samburá Literário na Educação Infantil do CMEI Caeiras Velhas se torna uma ferramenta necessária e indispensável para o desenvolvimento das práticas que favorecem reflexões no contexto da aprendizagem, estabelecendo relações entre as atividades culturais, as histórias e as crenças do povo Tupinikim.

Considerações Finais



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
11 A 14 DE OUTUBRO DE 2021
GEPE & GEPPEI



É com a musicalização que o CMEI Indígena de Caieras Velhas tem transmitido os conhecimentos dos antepassados Tupinikim, tomando a música como elemento cultural, uma experiência necessária no envolvimento da criança em sua totalidade, considerando sua relação com o povo e a aldeia a qual pertence.

A musicalização trabalhada no projeto Samburá Literário tem sido instrumento de grande importância no fortalecimento da identidade do povo Tupinikim, sendo uma linguagem bem recebida pelas crianças, fazendo parte da convivência daquelas que participam dos grupos de danças, das noites culturais, das rodas de música em família, das festas, dos rituais ou outras manifestações. As crianças naturalmente se envolvem quando cantamos e dançamos, prestando atenção nos sons, em tudo o que acontece ao seu redor. Ao dançarem, cantarem e brincarem com as músicas, experienciam sons, gestos e corporeidades, interagindo social e culturalmente com outras crianças e adultos. A partir da música tradicional Tupinikim é possível ver a alegria de quem participa, sendo uma experiência viva e pulsante.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil** / Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRÉCIA, Vera Lucia Pessagno. **Música na educação infantil: propostas para formação integral da criança**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

HUMMES, Júlia Maria. **Por que é importante o ensino de música**. Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, v. 11. Set. 2004

CADERNO DE ORIENTAÇÃO

CURRICULAR



SAMBULĀ

LITERÁRIO

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Programa de Licenciaturas Indígenas- PROLIND
Licenciatura Intercultural Tupinikim e Guarani

Caderno de Orientação Curricular

Samburá Literário

Angélica Monteiro P. dos Santos
Osvaldina P. de Souza

Orientação: Prof. Dr. Paulo de Tássio B. da Silva

APRESENTAÇÃO

O Samburá Literário, pra nós, do CMEI Indígena Caieiras Velhas, foi gerado como um filho e concebido com muito carinho, foram muitos dias de diálogos para chegarmos aos caminhos pedagógicos a serem trilhados por esse projeto. Caminhos de produção curricular comunitária, onde professoras, demais funcionários do CMEI, diretora, coordenadora, pais, crianças e lideranças tiveram protagonismo. Vale dizer, que as crianças foram o centro deste movimento de produção curricular, sendo elas entendidas como “produtoras de cultura” (COHN, 2005) e produtoras de currículo. Neste sentido, é com alegria que partilhamos esse caderno de orientação curricular do Samburá Literário, resultado de um movimento de “pesquisa-formação” (ENGEL, 2002) em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Aldeia de Caieiras Velhas, julho de 2022

O SAMBURÁ LITERÁRIO



Em uma aldeia localizada próximo às margens do Rio Piraqueaçu, morava um menino chamado Torybá. Torybá era um menino especial e muito alegre, que dava vida a tudo que via pela frente, até mesmo as coisas que não tinham vida através de sua imaginação ganhavam vida imediatamente.

Ele falava com animais, elementos da natureza e até objetos. Em um de seus passeios matinais perto do Rio Piraqueaçu, enquanto andava pelo caminho conversando com tudo e com todos, Torybá encontrou um samburá gasto e bem velho de tanto uso, pensativo e triste.

Torybá aproximou-se e disse:

- Olá seu samburá, por que você está tão triste?
- Ah meu amigo Torybá, como eu gostaria de estar feliz como você!
- Então me diga o que está te entristecendo quem sabe eu consiga te ajudar.
- Pois bem meu amigo, é que desde que nosso rio foi contaminado já não encontro trabalho ninguém me utiliza mais, não temos mais peixes, camarões, mariscos, nem mesmo as crianças vem banhar-se no rio. O que vou fazer agora?

Torybá como não gostava de ver ninguém triste logo disse:

- Eu tenho uma ideia e se agora ao invés de vir para o rio, você for para a escola levar alegria para as crianças?
- Como assim, ir para escola? Perguntou o samburá curioso, porém cheio de esperança.

Torybá então disse:

- É que agora você poderia ser um Samburá Literário onde as crianças poderão levar livros, músicas, contos, receitas e muitas outras informações para serem compartilhadas com seus amigos e familiares, dessa forma, você não mais alimentaria a barriga das pessoas levando alimento, mas sim suas imaginações, fazendo conhecer qualquer lugar do mundo.

Os olhos do Samburá nesse momento brilhavam de alegria com a ideia de nunca mais ficar sozinho e arrumar trabalho para si e seus colegas.

A partir desse dia nunca mais o samburá ficou parado, pois agora ele viajava para todas as casas que o aceitavam perto ou longe, para levar conhecimento e muita imaginação.

Autoria: Angélica Monteiro P. dos Santos

A Educação Infantil em Contextos Indígenas

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) compreende as comunidades e as escolas indígenas como “locais de currículo” (RCNEI, 1998). É acompanhando essa compreensão e trazendo a experiência com o Samburá Literário, que apresentamos um pouco a legislação brasileira sobre a Educação Infantil em contextos indígenas, sugerindo ao final, uma possibilidade de organização da Educação Infantil Tupinikim. Sobre a produção de currículos para a educação infantil em contextos indígenas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) recomendam:

Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (DCNEI, 2013, p. 91)

Neste sentido, dando seguimento ao que se encaminha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI, 2013), pontua que se faz necessário:

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (DCNEEI 2013, p. 377).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a organização da Educação Infantil por cinco campos de experiências. E num movimento de interpretação e tradução da BNCC, trazendo para o contexto Tupinikim e a experiência pedagógica de produção curricular com o Samburá Literário, sugerimos a organização com os campos a partir do artefato do Samburá, que tanto representa nossa cultura e nosso povo. Assim, sugerimos a organização curricular da Educação Infantil Tupinikim pelos campos de experiências:

- 1- Samburá de identidades: o eu, o outro, o nós;**
- 2- Samburá de corporeidades: dança, gestos, movimentos e brincadeiras indígenas;**
- 3- Samburá de artesanias: traços, sons, cores e formas;**
- 4- Samburá de linguagens: oralidade, escuta, memória, encantos indígenas, pensamento e imaginação;**
- 5- Samburá de territorialidades: povos indígenas e suas relações com os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

ALGUMAS
PROPOSTAS DE
TRABALHO COM AS
MÚSICAS TUPINIKIM

MÚSICA:

LIMOEIRO

OH! LÊ LÊ MEU LIMOEIRO, EU VOU TIRAR LIMÃO
EU VOU TIRAR LIMÃO, EU VOU TIRAR LIMÃO
OH! LÊ LÊ MEU LIMOEIRO, EU VOU TIRAR LIMÃO
EU VOU TIRAR LIMÃO, EU VOU TIRAR LIMÃO
OH! LÊ LÊ MEU LIMOEIRO, EU VOU TIRAR LIMÃO
EU VOU TIRAR LIMÃO, EU VOU TIRAR LIMÃO



MÚSICA:

O CANTO DA SEREIA

OLHA O CANTO DA SEREIA

OLHA O CANTO CELEBRAR (2X)

É O ÍNDIO NA ALDEIA A SEREIA LÁ NO MAR

É O ÍNDIO NA ALDEIA A SEREIA LÁ NO MAR

O ÍNDIO ESTÁ NO TRABALHO ESTÁ FAZENDO O

SEU COCAR (2X)

É O ÍNDIO NA ALDEIA A SEREI LÁ NO MAR

É O ÍNDIO NA ALDEIA A SEREIA LÁ NO MAR

A TRADIÇÃO DO ÍNDIO NUNCA MUDOU (2X)

A TRADIÇÃO DO ÍNDIO É A CASACA E O TAMBOR.

(2X)



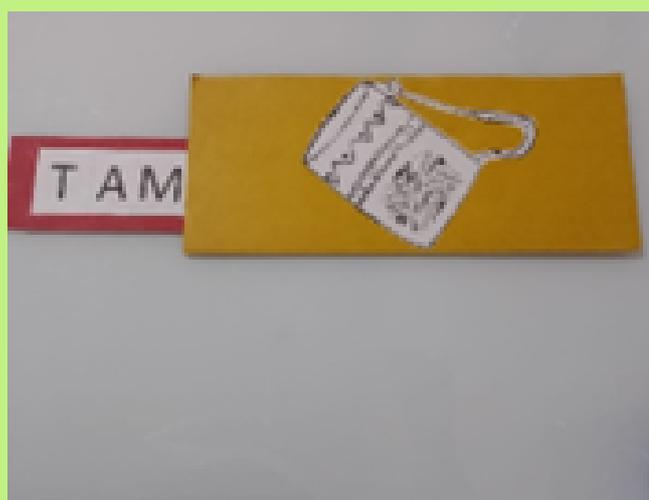
ATIVIDADES

- Cantar , dançar e tocar os instrumentos tradicionais do nosso povo Tupinikim em sala de aula ou em familia



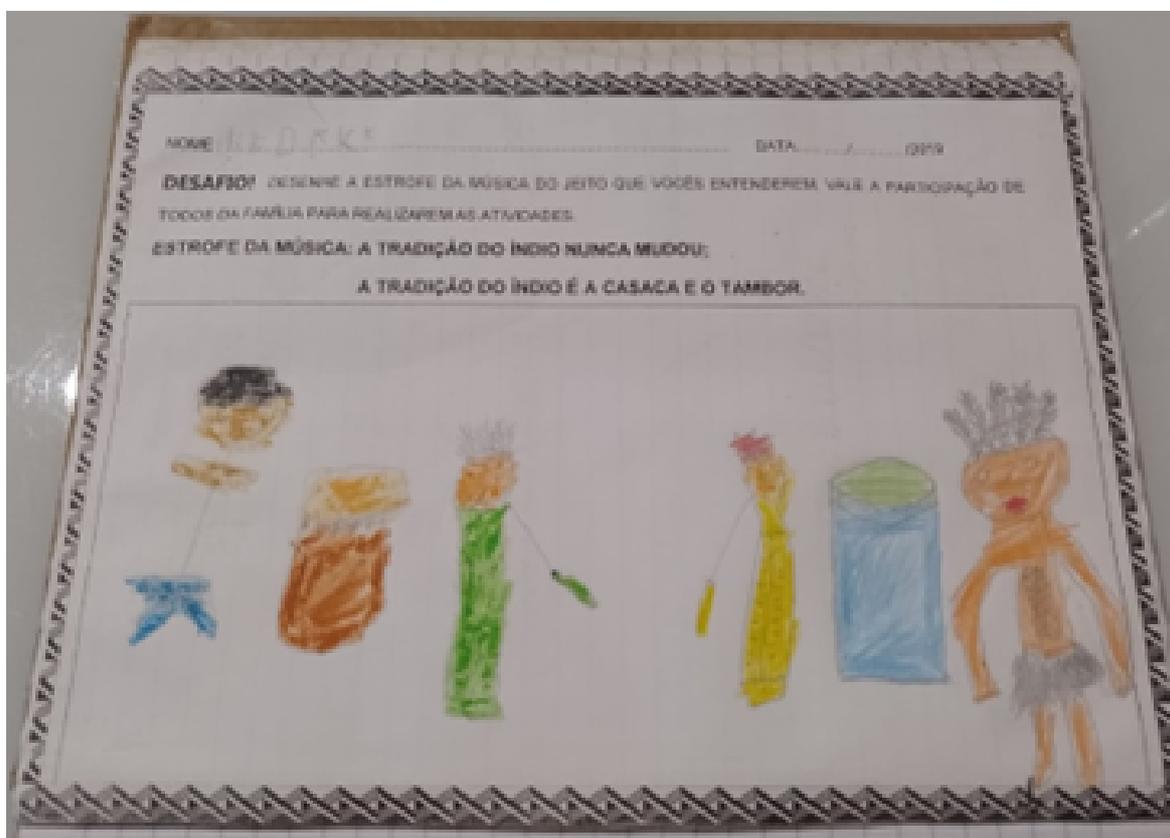
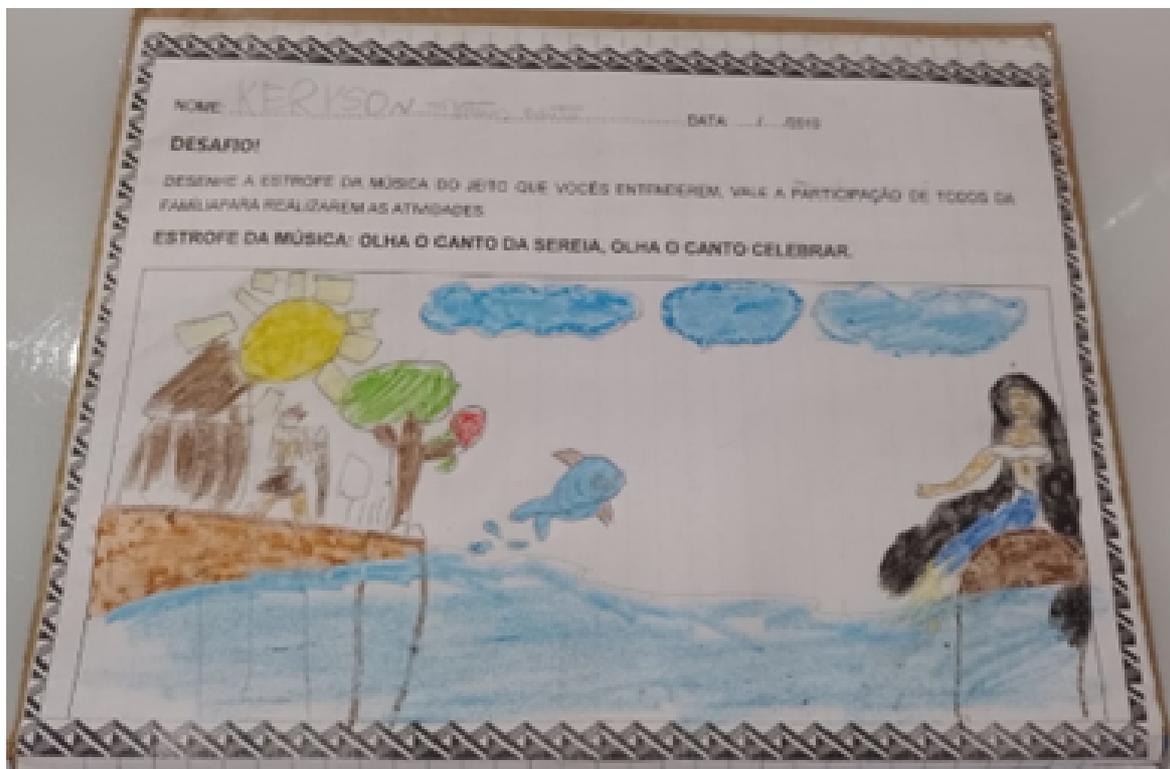
Campos de experiências trabalhados: 1, 2, 3 e 4.

- Jogo da palavra escondida.



Campos de experiências trabalhados: 1 e 4.

- Propor leitura da música e ilustração da mesma.
(ilustração realizado por estrofe da música Canto da Sereia).



Campos de experiências trabalhados: 1, 3 e 4.

- Realizar jogos com as letras, sílabas de palavras..



Campo de experiência trabalhado: 4.

- Propor momentos na escola ou ir até a casa do ancião ou guerreiro da aldeia que possa cantar, dançar, relatando suas experiências com as músicas de nosso povo.

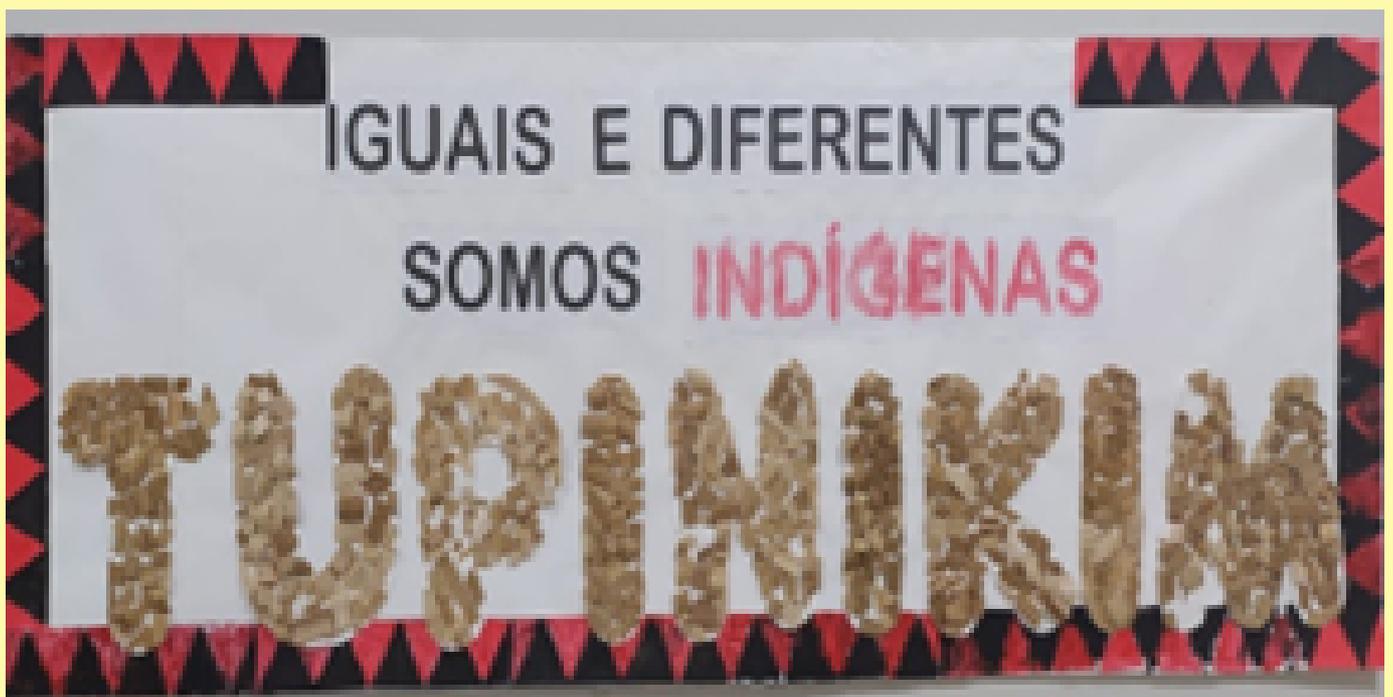


Campos de experiências trabalhados: 1, 2, 3, 4 e 5.

- Confecção de mural com materiais recolhidos do Território para retratar o tema da música trabalhada.



Campos de experiências trabalhados: 1, 3, 4 e 5.



Campos de experiências trabalhados: 1, 3, 4 e 5.

- A partir da música que cita os artefatos indígenas, confeccionar colares, trabalhando a sequência de cores ou sementes (elaborar a proposta junto com as crianças. Ex: uma semente preta, duas vermelhas, ou trabalhar também o nome da semente com as criança). Confeccionar cocar com elementos da natureza, levar as crianças para um passeio pelo Território, apresentar como se faz a confecção de alguns artesanatos Tupinikim.



- Contar sementes e relacionar a quantidade à escrita do número.



Campos de experiências trabalhados: 1 e 5.

- Trabalhar ritmo com as crianças, sons altos e baixos, movimentos rápidos e lentos ou devagar. Trabalhar a pintura corporal e as formas geométricas.



Campos de experiências trabalhados: 1, 2, 3, 4 e 5.



- Construir uma receita junto com as crianças (Ex: trabalhando a música tradicional “Oh lê, lê meu Limoeiro”, fazer um suco de limão). Trabalhar a escrita da receita no cartaz (Explorando a quantidade de ingredientes para a receita).



Campos de experiências trabalhados: 1, 2, 3, 4 e 5.

- Realizar um passeio para conhecerem e observarem o pé de limoeiro.



Campos de experiências trabalhados: 1 e 4 .

- Ilustrar a pesquisa, desenhar e colorir o desenho da fruta, inventar suas próprias receitas enquanto brincam.



Campos de experiências trabalhados: 1, 3, 4 e 5.

SUGESTÕES DE OUTRAS ATIVIDADES

- Bingo das letras

Brincadeira utilizando palavras retiradas da música, no qual devem cantar uma outra música contendo as palavras retiradas.

Identificar e desenhar nome dos instrumentos e artefatos tradicionais do povo Tupinikim que são citados na música.

- Pesquisar com a família sobre o nome de outras músicas tradicionais Tupinikim ou de outro povo, além da que o grupo está trabalhando.

- Roda de conversa para compartilhar o trabalho realizado em família;

- Desenvolver trabalho junto às crianças a partir da criação de grandes cartazes, em que cada trecho da música pode ser desenhado, separadamente, por crianças ou grupos, a fim de que todas as partes sejam ilustradas;

- Montar quebra-cabeça das partes da música, tendo sempre o áudio da música que for cantada;

- Fazer desenho para o ancião como forma de agradecimento pela partilha dos saberes;
- Estudar a formação da escrita do nome do ancião;
- Pesquisa de campo diversas;

Campos de experiências trabalhados:1, 2, 3 , 4 e 5.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil /** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil Indígena. **Projeto Político Pedagógico.** Caieiras Velha, Aracruz-Z, 2022.

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

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In **Revista Educar.** Curitiba, n.16, 2000, p.181-191.

Obs.: As fotografias são do acervo das professoras Moniani e Osvaldina do CMEI Indígena de Caieiras Velha. O uso é exclusivo para esse caderno, sendo proibido a reprodução e utilização das mesmas para outros fins.

