

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL INDÍGENA E DA ANCESTRALIDADE NO PROCESSO DE : REFLEXÕES DE PIBIDIANOS

Marcelo Macedo de Sousa Filho ¹
Thamiris Nascimento de Oliveira ²
Anna Catarine Amaral ³
Tânia Serra Azul Machado Bezerra ⁴

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência de práticas pedagógicas decoloniais, centradas na literatura infantil indígena desenvolvidas na Educação Infantil e Anos Iniciais. Tal pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, respectivamente, localizadas em bairros periféricos da Regional I e Regional III de Fortaleza, Ceará. Por meio deste estudo, objetiva-se compreender como os saberes indígenas podem ser integrados às práticas de leitura e escrita de modo a valorizar as histórias dos nossos ancestrais e a diversidade cultural. Adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando-se de observações e regências como técnicas de pesquisa de campo, bem como o uso de diários de campo, fotos e vídeos para coleta de dados. Convém mencionar que essas mediações foram realizadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculados ao Núcleo de Alfabetização da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Dentre as práticas desenvolvidas, houve a contação do livro infantil *Sou Indígena*, de Cláudia A. Flor D' Maria, seguida por pinturas de grafismos indígenas, abordando a leitura e escrita interligadas aos multiletramentos. Para análise e o relato crítico-reflexivo sobre as práticas de alfabetização a partir da literatura indígena, recorremos a estudiosos como Krenak (2022), Munduruku (2019), Soares (2020), Magalhães, Oliveira e Rigonato (2024) e Quijano (2005). Os resultados evidenciaram que, embora ainda houvesse questionamentos por parte das crianças em relação à cultura indígena, as experimentações por meio das nossas intervenções contribuíram no processo de alfabetização, expandiram suas vivências culturais indígenas, além de ampliar seus saberes sócio-histórico e cultural. Em suma, a partir das práticas de leitura e escrita baseadas na literatura infantil indígena, percebemos que as crianças adotaram novas perspectivas em relação à nossa cultura e ancestralidade.

Palavras-chave: Alfabetização, literatura infantil indígena, PIBID, práticas de leitura e escrita, Educação Infantil e Anos Iniciais.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, macedo.filho@aluno.uece.br;

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE, thamiris.oliveira@aluno.uece.br;

³ Professora da Rede Municipal de Fortaleza/CE, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, anna.amaral583@gmail.com;

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará – UECE, tania.azul@uece.br.



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo mostrar as contribuições da literatura infantil indígena e da ancestralidade no processo de alfabetização nas práticas contra o racismo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Alfabetização da Universidade Estadual do Ceará (UECE), relacionando a teoria presente na universidade e a prática, com bolsista do programa dentro de uma escola municipal de Fortaleza em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e no infantil V da Educação Infantil, nos quais, duas vezes por semana, ficam entre três a quatro bolsistas por dia na sala de aula, totalizando oito por escola.

Apesar dos esforços recentes, os índices de alfabetização no Brasil continuam a exigir reflexões profundas e abordagens inovadoras. Se, por um lado, o país registra uma leve melhora nos indicadores nacionais, por outro, a realidade persiste alarmante: menos de 60% das crianças são alfabetizadas na idade certa. Diante desse cenário, que condena quase metade dos estudantes a iniciarem os anos finais do Ensino Fundamental sem domínio da leitura e da escrita, urge questionar os métodos e os repertórios que têm norteado este processo. É neste contexto que o presente artigo busca investigar as contribuições da literatura infantil indígena e do resgate da ancestralidade como ferramentas potentes para uma alfabetização significativa, reflexiva e, finalmente, eficaz.

Com o objetivo de enriquecer a formação docente e destacar a importância da literatura indígena no processo de alfabetização, este estudo tem como ponto de partida a necessidade de apresentar e discutir as práticas realizadas no ambiente escolar, analisando sua realidade por meio das reflexões dos PIBIDIANOS.

O trabalho contará também com um levantamento bibliográfico de autores como Krenak (2022), Munduruku (2019), Soares (2020), Magalhães, Oliveira e Rigonato (2024) e Quijano (2005). Esses e outros autores contribuem com uma perspectiva de educação indígena na alfabetização, defendendo um ensino que rompe com os moldes da educação tradicional e propõe uma prática pedagógica que reconheça o aluno como sujeito único, histórico e protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

A literatura indígena contemporânea, como discutida na coletânea, revela-se como potente ferramenta de resistência e afirmação identitária. Esse mesmo potencial manifesta-se na literatura infantil antirracista no processo de alfabetização de todas as crianças. Assim como os escritores indígenas transformaram a escrita em instrumento de visibilidade, a literatura antirracista nas escolas oferece às crianças a oportunidade de



se reconhecerem e reconhecerem o outro positivamente nas narrativas durante seu processo de letramento, combatendo estereótipos e fortalecendo relações mais igualitárias no momento crucial de construção da relação com a língua escrita.

Essas literaturas vão além da arte. Elas carregam um compromisso com uma educação que valorize todas as culturas. Incluir essas vozes na escola é acreditar no poder das palavras para construir um mundo mais justo e diverso, é atualizar nossa memória, como diz Daniel Munduruku, para criar um futuro melhor para todos.

A experiência começou em fevereiro de 2025, em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Fortaleza, com a participação de estudantes de Pedagogia do PIBID. Por meio de relatos sobre a prática, buscamos refletir sobre o trabalho de alfabetização em sala de aula, utilizando a Literatura Infantil indígena como ferramenta pedagógica central para conectar as crianças às sabedorias ancestrais.

Assim, ao participar da construção de um espaço que valoriza uma educação antirracista, especialmente na formação inicial docente, o foco desta pesquisa passa a ser a preparação de professores comprometidos com práticas pedagógicas de alfabetização que reconheçam a ancestralidade como fundamento educativo, garantindo uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Além disso, a proposta busca fortalecer o diálogo entre a escola e a universidade, permitindo uma troca de conhecimentos e experiências que contribua para uma prática docente de alfabetização mais reflexiva, acessível e comprometida com a diversidade, onde as vozes ancestrais possam ecoar no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida foi a pesquisa de observação participante, junto a uma análise qualitativa, levando em consideração que o segundo é guiado pelo primeiro, entendendo que “o verbo principal da análise qualitativa é compreender”. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento” (MINAYO, 2012), pois precisamos levar em consideração o locus e os sujeitos da pesquisa, ou seja, o ambiente escolar e os alunos, que possuem particularidades e exigem um olhar sensível e atento para as singularidades e subjetividade de ambos. A partir dessa vivência, iremos analisar como a inserção dos bolsistas em que contextos a escola contribui para a construção de uma prática pedagógica literária e reflexiva na alfabetização.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A narrativa hegemônica que nos foi ensinada construiu uma imagem estereotipada do “índio”, retratando-o como canibal, cruel, preguiçoso, selvagem e dispensável. Nesse contexto, a educação e a literatura configuram-se como ferramentas fundamentais para a desconstrução da história contada pelo colonizador, pautada em uma visão preconceituosa, racista e etnocêntrica. Ambas possibilitam revisar, questionar e reconstruir as narrativas históricas impostas ao longo do processo colonial.

Com base nessa perspectiva, esta seção de “Resultados e Discussão” apresenta uma análise crítica de como as práticas pedagógicas podem contribuir para a valorização das histórias dos povos originários e para o reconhecimento da diversidade cultural. Para tal, foram realizadas mediações decoloniais, propostas de aulas que se contrapõem ao “colonialismo do saber” (QUIJANO, 2005), na Educação Infantil (Infantil V) e nos Anos Iniciais (1º ano), fundamentadas em saberes indígenas e integradas às práticas de leitura e escrita. As crianças participantes são estudantes de uma instituição escolar situada em um bairro da Regional III de Fortaleza, Ceará, contemplada pelo PIBID de Alfabetização vinculado ao CED/UECE.

Na Educação Infantil, a regência contou, em média, com 10 crianças, com idades entre 5 e 6 anos. Em virtude da rotina escolar da turma do Infantil V, a mediação foi organizada em dois momentos interligados: uma roda de conversa sobre cultura e tradição dos povos indígenas; e a apresentação do “Cine Parede” com curta-metragem “Mundo Munduruku”.

No primeiro momento, durante a roda de conversa, as crianças participantes se organizaram em círculo sobre um pano colorido e iniciaram o diálogo a partir de fotografias impressas que remetiam à cultura indígena, como urucum, jenipapo, grafismos corporais, escritores indígenas, instrumentos musicais, moradias e comidas tradicionais. Ao longo da conversa, as imagens foram contextualizadas com as tradições e modos de vida dos povos indígenas, estabelecendo-se, juntamente com as crianças, relações de semelhança com o nosso cotidiano.

A atividade iniciou-se com a exibição da imagem de uma criança indígena realizando pintura facial com tinta de urucum. Em seguida, foi proposto que as crianças identificassem quem era a pessoa retratada. Imediatamente, uma delas respondeu: “É um índio, tia. Tem um lá perto de casa, eu já vi.” Outra criança complementou: “Não é



índio, é indígena. Eu vi no desenho que eles vivem em florestas, vilas e tocam maracás”.

A partir desse diálogo inicial, discutiu-se a diferença entre os termos: índio e indígena. O primeiro termo carrega uma conotação reducionista e generalizante, que desqualifica e homogeneiza culturas inteiras, enquanto o segundo representa o pertencimento a um povo, respeitando sua diversidade e ancestralidade. Nesse sentido, Daniel Munduruku (2022, p. 16–18) afirma:

“[...] os ‘índios’ foram, na verdade, uma invenção dos colonizadores a fim de reduzi-los e escravizá-los. [...] Ao reduzi-los, dominaram; ao dominá-los, enfraqueceram valentes civilizações. Tudo isso contido em uma única palavra: índio. [...] De hoje em diante, que fique combinado que não haverá mais ‘índio’ no Brasil. Fica acertado que os chamaremos ‘indígenas’, que significa ‘nativo’, ‘originário de um lugar’. Certo?”

Na sequência, foram apresentados os maracás e caxixis, instrumentos musicais indígenas até então desconhecidos pelas crianças, mas que despertaram grande curiosidade, sobretudo pela sonoridade e pela pronúncia dos nomes.

Posteriormente, questionou-se se as crianças apreciavam pintura, explicando-se que os povos indígenas utilizam recursos da natureza para a produção de tintas, como a semente de urucum (vermelho) e o jenipapo (preto). Foram apresentados diferentes grafismos indígenas, e as crianças conseguiram identificar, pela coloração, se haviam sido feitos com urucum, jenipapo ou ambos.

Ao discutir as vestimentas, uma criança comentou: “Os indígenas andam nus, sem roupa. E calçam garrafas pet nos pés.” Logo em seguida, corrigiu-se, afirmando que as mulheres usavam roupas de palha, enquanto os homens utilizavam panos para cobrir o corpo. Essa fala revelou uma concepção estereotipada e reducionista, associada ao imaginário colonial que restringe os povos indígenas à vida em florestas. A mesma criança chegou a questionar se os indígenas seriam seres humanos.

Buscando desconstruir essas ideias e promover um imaginário decolonial, foram apresentadas fotografias de quatro escritores indígenas: Ailton Krenak, Auritha Tabajara, Cláudia A. Flor D'Maria e Daniel Munduruku. O diálogo permitiu demonstrar a diversidade cultural e territorial existente entre os povos indígenas. Foi enfatizado que, embora alguns grupos vivam em áreas de floresta, outros residem em aldeias



próximas a centros urbanos ou mesmo em áreas urbanas, preservando, contudo, suas tradições culturais.

No que se refere às vestimentas, destacou-se que estas variam conforme o clima, os materiais disponíveis e os valores culturais de cada comunidade. As crianças observaram as roupas dos escritores nas imagens e fizeram associações com sua própria realidade, reconhecendo que os indígenas “usam blusa”, “vestido” e “pintura de urucum no rosto”, concluindo, de modo reflexivo, que também são seres humanos.

Ao tratar das moradias, as crianças afirmaram que eram construções de palha. Foi então apresentada a oca, explicando-se que, embora muitos povos ainda construam esse tipo de habitação com recursos naturais, outros vivem em casas ou apartamentos, como as próprias crianças. Houve surpresa ao descobrirem que o costume de dormir em rede é uma herança indígena.

Em relação à alimentação, as crianças demonstraram familiaridade com alimentos de origem indígena, reconhecendo produtos como a pamonha, o bolo de milho e o mungunzá. Ao serem questionadas sobre a dieta indígena, mencionaram frutas como mamão e melancia. Durante toda a roda de conversa, priorizou-se a escuta das crianças, seguida de explicações contextualizadas, estabelecendo-se conexões com o cotidiano.

Encerrada a primeira etapa da mediação, as crianças foram convidadas a assistir ao curta-metragem “Mundo Munduruku”, uma narrativa baseada nas histórias autorais de Daniel Munduruku, que apresenta as aventuras vividas pelo curumim⁵ Daniel e seus amigos: Anga, uma capivara filhote; La Divina, uma arara vermelha; e Belo, um macaco guariba.

Essa atividade integrou-se estreitamente à proposta de multiletramentos, abrangendo diferentes modalidades de letramento, como o audiovisual, midiático, cultural, visual, oral e sonoro. Conforme Soares (2020, p. 27), o letramento refere-se ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Nessa perspectiva, Rojo (2012, p.8) esclarece que:

“[...] o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a

⁵ Curumim: termo de origem tupi que significa "criança" ou "menino/menina".



multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.”

Desse modo, o “Cine Parede” apresentado à turma do Infantil V configurou-se como uma mediação multiletrada, por utilizar múltiplas linguagens (modos semióticos) relacionadas à “multiplicidade cultural das populações”, uma vez que aborda a história indígena narrada sob a perspectiva de uma criança do povo Munduruku, ampliando o repertório cultural dos alunos. Também se relaciona à “multiplicidade semiótica”, dado que o curta-metragem constitui um texto multimodal⁶, exigindo das crianças a interpretação de imagens, sons, falas, músicas, gestos e expressões dos personagens.

Além disso, a atividade possibilitou o desenvolvimento de novos tipos de letramentos, para além do escrito, como o audiovisual, o intercultural e o crítico.

Complementando o diálogo construído durante a roda de conversa, o “Cine Parede” favoreceu a compreensão dos elementos discutidos, como a vida na floresta e as formas de habitação. Antes da exibição do filme, o tema foi contextualizado, e, logo no início da animação, ao surgir a imagem do planeta Terra, as crianças reagiram com entusiasmo: “É o planeta Terra, moramos aí!”, disse uma delas, enquanto outra comentou nunca tê-lo visto antes. Ao final da exibição, quando questionadas sobre o enredo, responderam: “Era a história de um menino indígena que fala com os animais”. Essa conexão entre indígenas e natureza fica evidente nos escritos de Airton Krenak (2019. p. 11)

No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?

“É humano como a gente?”: A mediação literária como caminho para a descolonização do olhar infantil sobre os povos indígenas

A experiência de mediação de leitura realizada com uma turma de crianças de 1 ano teve como ponto de partida o livro “Sou indígena!” da autora Cláudia A. Flor D’Maria .

O objetivo central foi ir além da simples contação de histórias, promovendo um diálogo rico que desconstruísse visões preconcebidas e celebrasse a riqueza e a

⁶ Texto multimodal: textos que combinam diferentes modos de comunicação.



contemporaneidade dos povos originários, atuando como uma prática pedagógica decolonial. Tal abordagem se faz urgente, pois "desde sempre a sociedade brasileira foi educada para desprezar o sujeito indígena. A escola - aparelho ideológico do estado - sempre foi a principal reprodutora de estereótipos" (MAGALHÃES et al., p. 2).

A atividade iniciou-se com uma roda de conversa para diagnosticar os conhecimentos prévios das crianças sobre a cultura indígena. Percebeu-se que a turma já havia realizado estudos anteriores com a professora regente, no entanto, foi possível identificar que ainda persistiam algumas concepções distorcidas e simplificadas sobre os indígenas. Após essa contextualização inicial, partimos para a contação do livro. A mediação foi ativa, com pausas estratégicas para questionar as crianças sobre as ilustrações. No livro, surgiram figuras como a curandeira, o xamã e o pajé. Como nenhuma criança os reconhecia, foi um momento propício para explicar suas funções de respeito e sabedoria dentro das aldeias.

Um dos momentos mais significativos e ao mesmo tempo preocupante da atividade foi a pergunta feita pela aluna Marina⁷: “Os indígenas são humanos como a gente?”. Este questionamento, feito com genuína curiosidade, evidencia uma profunda desumanização no imaginário infantil em relação aos povos originários. A pergunta sugere que, para aquela criança, os indígenas eram vistos como figuras de um mundo distante, talvez mais próximos de personagens de fantasia ou de um conceito abstrato do que de pessoas reais. Esta visão encontra eco na análise de Quijano, para quem "a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista", naturalizando uma hierarquia entre europeus e não-europeus (QUIJANO, p. 2).

Ao mencionarmos esses alimentos, a aluna Lara⁸ exclamou: “Tapioca é de cultura indígena, e eu como tapioca todos os dias!”. A fala de Lara é um testemunho potente de como a cultura indígena está viva e integrada à nossa realidade. Ela conecta um elemento cultural milenar a um hábito afetivo e cotidiano, permitindo que as crianças percebam a presença e a contribuição indígena de forma tangível e positiva em suas próprias vidas, desafiando a visão do indígena como um ser do passado. Ampliamos a discussão para a localização geográfica dos povos indígenas, mostrando que eles residem em todo o território nacional, inclusive nas proximidades de onde moramos. Apresentamos um cartaz com o mapa do Brasil e imagens de diferentes povos,

⁷ Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças

⁸ Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças



associando cada um ao seu estado. Durante essa atividade, o aluno João surpreendeu-se ao comentar: “Não sabia que existiam tantos indígenas diferentes”. A observação de João evidencia como a diversidade étnica e cultural dos mais de 300 povos originários do Brasil é comumente apagada, dando lugar a uma visão homogênea e genérica. Sua fala reflete a importância de apresentar as crianças à pluralidade indígena, combatendo diretamente as visões simplificadas.

O tema das vestimentas ressurgiu quando uma aluna descreveu os indígenas como usando "cordões e pedaços de folhas". Imediatamente, mostramos imagens de indígenas contemporâneos usando roupas comuns, como calças, camisetas e vestidos. A reação de surpresa da maioria da turma ao ver essas imagens confirma o quanto a visão do indígena preso a um passado idealizado ainda é predominante. Esse momento foi crucial para desvincular a identidade indígena de uma vestimenta específica, normalizando sua presença na sociedade moderna. Por fim, abordamos as pinturas corporais, explicando que é possível fazer tinta natural com urucum e jenipapo. O urucum fornece uma cor vermelha intensa, amplamente utilizada, enquanto o jenipapo, quando o suco de seu fruto verde oxida em contato com a pele, produz uma tonalidade azulada/preta que pode durar vários dias. As crianças ficaram encantadas com o processo. Ao mostrarmos ilustrações, Kauê⁹ identificou corretamente: "a cor da tinta do urucum é vermelha e do jenipapo é a cor preto". A precisão na observação de Kauê e o fascínio do grupo com as cores naturais destacam o poder do conhecimento tradicional. Mais do que uma simples atividade de identificação de cores, foi uma porta de entrada para discutir a sofisticação do conhecimento ancestral sobre a natureza e seus usos, valorizando uma tecnologia indígena que é, ao mesmo tempo, arte, ciência e cultura.

Em conclusão, a mediação transcendeu a contação de histórias. Foi um processo educativo que, passo a passo, substituiu noções equivocadas por conhecimento, estranhamento por identificação e distância por proximidade. Através do diálogo e da literatura, as crianças puderam vislumbrar a vibrante e diversa realidade dos povos indígenas. A prática mostrou-se alinhada ao que se espera de uma educação decolonial, que, nas palavras de Quijano, é um convite a "deixar de ser o que não somos" (QUIJANO, p. 23), libertando-nos do espelho eurocêntrico que distorce nossas imagens e nossas relações.

Grafismos Indígenas: Multiletramentos e Expressão Cultural

⁹ Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças



Como parte das atividades de letramento, em outra mediação também foi trabalhado a contação do livro “Sou indígena!” da autora Cláudia A. Flor D’Maria, as crianças foram convidadas a explorar os grafismos indígenas por meio de pinturas. Essa prática permitiu articular a leitura, a escrita e os multiletramentos, ampliando a compreensão sobre a diversidade de linguagens e expressões culturais.

Os grafismos, enquanto sistemas de representação visual, foram apresentados como formas de comunicação e identidade, promovendo um diálogo entre a cultura indígena e o processo de alfabetização. A reflexão sobre a escrita como um sistema de representação foi fundamental para que as crianças percebessem as diferenças e semelhanças entre diferentes sistemas simbólicos.

Além disso, a atividade reforçou a ideia de que alfabetização e letramento são processos interdependentes, integrando a apreciação estética, a valorização cultural e a construção de conhecimentos sobre a escrita. Dessa forma, os grafismos indígenas tornaram-se uma ponte para explorar a riqueza dos multiletramentos, conectando a cultura ancestral ao cotidiano escolar.

Alfabetização e Cultura: Apropriação do Sistema de Escrita a partir de um Vocabulário Indígena

Paralelamente à contação de história, foi mediada uma atividade de alfabetização que articulava o processo de letramento com os conteúdos culturais apresentados pela literatura. Criamos um vocabulário indígena, composto por palavras presentes no livro e outras relacionadas a comidas, objetos e tradições da cultura indígena. A proposta consistia em apresentar uma imagem, as crianças reproduziam o desenho e, abaixo, escreviam o nome correspondente. Para isso, recebiam pequenos recortes de papel contendo as sílabas das palavras, dispostas fora de ordem, desafiando-os a reorganizá-las para compor corretamente os vocábulos.

Durante a atividade, ao tentar formar a palavra FLORESTA, o aluno Davi¹⁰¹¹ perguntou: "Primeiro que vem é qual sílaba?". Ele tentou montar diversas vezes, mas não conseguiu sozinho. Foi necessária uma mediação para que ele vocalizasse os sons de cada sílaba, e só então, após ouvir a própria voz segmentando "FLO"- "RES"- "TA", conseguiu formar a palavra corretamente. Como afirma Magda Soares, "a criança precisa desenvolver a consciência fonológica para perceber que a escrita representa os

¹⁰ Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças

¹¹ Os nomes utilizados neste artigo são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças



sons da fala, e não os significados" (p. 78). Este momento evidencia o caráter essencialmente interativo da aprendizagem na fase alfabética. A dúvida de Davi e sua dificuldade em realizar a tarefa mentalmente mostram que a mediação do adulto é crucial para ajudar a criança a estabelecer a ponte entre o sonoro (a fala) e o gráfico (a escrita), internalizando estratégias de autorregulação que, no futuro, serão executadas de forma autônoma.

Outra situação significativa ocorreu com a palavra RIO. O aluno desenhou com facilidade, mas, ao escrevê-la, inverteu as sílabas e acrescentou a vogal 'O', resultando em "OIR". Este erro, longe de ser um equívoco sem importância, é um indicador positivo no processo de construção da base alfabética. Magda Soares afirma que "as crianças, desde muito pequenas, desenhavam supondo que estão, assim, 'escrevendo'" (p. 61) e que "a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua por letras" (p. 51). A inversão de sílabas e a adição de letras mostram que ela está mobilizando seu conhecimento sobre o sistema de escrita, mesmo que ainda de forma não convencional, em um processo ativo de construção de conhecimento a partir de "escritas espontâneas, inventadas pela criança" (p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a relevância da literatura indígena como ferramenta pedagógica potente na alfabetização e no reconhecimento das contribuições da ancestralidade pelas crianças, especialmente em contextos escolares marcados pela diversidade cultural. Articulando teoria e prática, o estudo promove uma reflexão crítica sobre o papel do professor na construção de uma educação comprometida com os princípios da equidade e do respeito às diferenças, valorizando os multiletramentos e os saberes tradicionais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio institucional e pelo fomento concedido por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho. A atuação junto ao PIBID proporcionou uma formação docente marcada pelo diálogo entre teoria e prática, contribuindo significativamente



para a consolidação de uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a educação pública de qualidade.

Expressamos também nossa profunda gratidão às escolas parceiras e às crianças participantes deste estudo, que acolheram com entusiasmo as atividades propostas e compartilharam suas experiências de forma generosa e inspiradora. A colaboração e o envolvimento de todos foram essenciais para a realização desta pesquisa, que se sustenta no respeito, na escuta e na construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. 58% dos municípios melhoraram a alfabetização. Brasília, DF: MEC, 11 jul. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/julho/58-dos-municipios-melhorar-am-alfabetizacao>. Acesso em: 2 out. 2025.

Censo 2022: Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas”. *Agência de Notícias do IBGE*, 24 out. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44848-censo-2022-brasil-tem-391-etnias-e-295-linguas-indigenas> (acessado em 23 out. 2025).

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: Sobre vivências, piolhos e afetos – Roda de conversa com educadores**. São Paulo: Uka Editorial, 2023.

SOARE, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. (Estratégias de Ensino; 29).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278. (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 02 out. 2025.

