

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kubai

O ENCANTADO

LITERATURA INFANTIL INDÍGENA EM FOCO

Tradução em Guarani e Tukano

RAQUEL DE CÁSSIA RODRIGUES RAMOS

Porto Alegre
2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL DE CÁSSIA RODRIGUES RAMOS

KUBAI, O ENCANTADO: LITERATURA INFANTIL INDÍGENA EM FOCO

**KUBAI, MBA'MO RE IJA'E: KUAXIA PARÁ INDÍGENA KUERY KAXIO
KIRINGUE PEGUÁ (Tradução em Guarani)**

KUBAI, WIMARÃ PO'TERÍKARÃ BOE'SE (Tradução em Tukano)

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Rodrigues Ramos, Raquel de Cassia
KUBAI, O ENCANTADO: LITERATURA INFANTIL INDÍGENA EM
FOCO / Raquel de Cassia Rodrigues Ramos. -- 2021.
106 f.
Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Literatura Infantil Indígena. 2. Mitologia
Kubeo. 3. Mesa Tangível. 4. Culturas Guarani e Tukana.
I. Rodrigues de Freitas, Cláudia, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RAQUEL DE CÁSSIA RODRIGUES RAMOS

KUBAI, O ENCANTADO: LITERATURA INFANTIL INDÍGENA EM FOCO

**KUBAI, MBA'MO RE IJA'E: KUAXIA PARÁ INDÍGENA KUERY KAXIO
KIRINGUE PEGUÁ (Tradução em Guarani)**

KUBAI, WIMARÃ PO'TERÍKARÃ BOE'SE (Tradução em Tukano)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Linha de Pesquisa: Educação Especial,
Saúde e Processos Inclusivos

Porto Alegre

2021

*À ancestralidade,
aos que vieram antes
e pelos que virão depois de mim.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à nossa matriarca Margarida Rodrigues e todas as mulheres da minha família.

Gratidão a meus irmãos Erica, Rafael e Erick, e ao meu pai, Odomar, por todo apoio e carinho recebidos.

Muito agraço aos parentes de Pindorama (Brasil), pela resistência e luta nos espaços da Educação, das Culturas Indígenas e da autoria por meio da Literatura. Aos tradutores das línguas indígenas Guarani: Neusa Poty e Tukano: Anderson Kary Baya e Seribi.

Agradeço às minhas irmãs de luta neste território urbano de Porto Alegre: Alice Guarani e Elis Ribeiro, junto ao Centro de Referência Afro-Indígena do RS.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, professores e colegas. Em especial, à minha orientadora Cláudia Rodrigues de Freitas, pelo respeito, troca intercultural, nas leituras e aprendizados.

Ao CNPQ, pela possibilidade de realizar esta pesquisa por meio de bolsa.

Aos colegas do grupo de orientandos Josiane, Jeruza, Camila, Renata, Anderson e Sheyla, e colegas dos grupos de pesquisa: NEPIE; MULTI.

À Tetê que me ajudou a organizar as palavras na revisão.

Enfim, Agraço, gratidão a todes que estiveram comigo nesta trajetória.

*A partir de nossas inquietações, escrevemos.
Para honrar nossas ancestrais, escrevemos.
Escrevemos porque há uma floresta em nós,
afetos e uma luta.*

*Escrevemos para desconstruir registros colonizadores.
Pensando sobre o lugar dos Povos Originários na história,
tendo em vista a construção de sua invisibilidade
enquanto sujeitos históricos
e considerando o nosso protagonismo pulsante,
defendemos o quanto é necessário
que a história da(o) originária(o) seja por ela/ele escrita.*

*Nosso lugar é na História, na Literatura,
nas Ciências, na Geografia, na Biologia,
nas Artes, na Poesia.*

*Há uma lacuna,
relacionada ao registro escrito por indígenas,
que estamos prontas (e prontos) a preencher.
Consolidou-se uma perversa hierarquia científica
no campo da História, atribuindo,
direta ou indiretamente,
aos Povos Originários (e também às mulheres),
a invisibilidade,
um lugar de inferioridade
e passividade.*

(Aline Rochedo Pachamama)

RESUMO

A literatura infantil indígena pode ser oferecida às crianças de todas as culturas. O caminho das histórias é trilhado desde a criação do mundo, chegando às crianças quando essas histórias são contadas pelos mais velhos. A tradição de narrar a origem de cada povo existe nas famílias e está profundamente relacionada a cada clã e etnia, ainda que de diferentes formas. Na presente pesquisa, teve-se como objetivo analisar as correlações entre o que já foi produzido na literatura indígena e publicado, e as lembranças desde a oralidade da cultura Kubeo, visando produzir uma história infantil indígena: Kubai, o encantado. O referencial teórico está sustentado através dos estudos de Mundurucu com a contribuição no campo da Literatura Infantil Indígena, e conta com as pesquisas de Dorrico, Kambeba, Potiguara, por meio de suas obras teóricas e de Literatura Indígena. A metodologia tem caráter qualitativo, com lentes que a aproximam da etnografia. A abordagem qualitativa envolveu pesquisa em caráter teórico da Literatura Infantil Indígena e de autores indígenas contemporâneos. Foram emprestados para esta tessitura personagens da mitologia indígena da cultura Kubeo. A partir da aproximação da cultura Kubeo, obteve-se o entrelaçamento da mitologia de Kubai para a adaptação de história infantil, com traduções para o Tukano e Guarani. A tessitura destes conhecimentos também resultou na possibilidade de contá-la na Mesa Tangível.

Palavras-Chave: Literatura Infantil Indígena. Mitologia Kubeo. Mesa Tangível. Culturas Guarani e Tukana.

ABSTRACT

Indigenous children's literature can be offered to children of all cultures. The path of stories has been traced since the creation of the world, reaching children when they are told by their elders. The tradition of narrating the origin of each people exists in families and is deeply related to each clan and ethnicity, although in different ways. This research aimed to analyze the correlations between what has already been produced in indigenous literature and published and the memories since the orality of the Kubeo culture, aiming to produce an indigenous children's story: Kubai, the enchanted. The Theoretical framework is supported by the studies of Daniel Munduruku with the contribution in the field of Indigenous Children's Literature, and relies on the research of Julie Dorrico, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, through his theoretical works and Indigenous Literature. The methodology has a qualitative character with lenses that approach ethnography. The qualitative approach involved theoretical research on Indigenous Children's Literature and contemporary indigenous authors. Characters from the indigenous mythology of the Kubeo culture were loaned to this fabric. From the approximation of the Kubeo culture, the intertwining of Kubai mythology was obtained for the adaptation of children's history with translations for Tukano and Guarani. The weaving of this knowledge also resulted in the possibility of telling it at the Tangible Table.

Keywords: Indigenous Children's Literature. Kubeo Mytholog. Tangible Table. Guarani and Tukano Cultures.

RESUMO EM LÍNGUA YE'EPÁ MAHSÃ

RESUMO EM LÍNGUA TUKANA

Wimarã po'teíkarã ni'ipetise kura'kahrãm boe'sse ni'isaa. Kihtiweresse Atí Mü'úkó buharampü ni'i ke ni'i rowesa, wimarã ni'ipetise kura'kahrãm tü'o mahsa sama kihtiré na'a mahsã buhaké, buhkürá na'aye'e kura'kahrãm we'ere mahsa sama na'arē. Tohwerã ni'ikarokaré na'a boe wa'aa weesama kihtii mahsã kura'riré, kubeo mahsa na'a we'etise we'eronoh na'akihtí doe'katiarãm ni'iparó. Ni'ipetise ma'rí po'oterikahram mahsa múahtike boe'e waake ni'isa Daniel munduruku. Kihti mahsa buahké kahsé waake na'aboese ti'ise ni'isá Julie Dorrico, Márcia kambeba, Eliane Potiguara. Kihti waake wa'teró wimarã po'teríkarã Boe'sama. Po'teríkarã Kubeo mahsã na'awaaké ya'ãdiakü waano'apá kihti Kubai. To'owera'ãm Dahseye to'oni'ika Guarani Waanoa ' paró ayu'uro tü'oraa he'era.

Palavras-chave: kihti – wimarã po'teríkarã Boe'se. Kubeo Kihti. Mesa Tangível. Guarani e Ye'epa Mahsãs/Dahseas Na'ã Ni'isétisé.

ÑEMOMBYKY
(RESUMO EM LÍNGUA GUARANI)

Ko kuaxia pará indígena kuery kaxo kyingue peguá ma há'eve onhemboaxa aguã kyingue'i joegua egua he'y pe teim. Ymã gua kaxo ma peteim tape onhemoim yvy rupa oiko jave, uguãe kyingue'i pe tajukue omombe'ua gui. Ko ymã guare onhemombe'ua ma nhande kuery jaru joeguá gui meme, há'e va'e nhande jaru nhande guery há'e kada indígena kaxo onhemombe'u joo rami he'yhe'y. Ko pesquisa ma oikuaa pota ko mba'e ma pa onhemombepara, mba'ema pa kuaxia re oim onhema'endu'a onhemombe'u guive ko ymã Kubeo reguá, há'eva ' e gui ojeapo aguã kuaxia pará kyingue peguarã: Kubai mba'em ore ija'e va'e. Há'evy kova'e nhembo 'e gui Daniel Munduruku kuery gui gua há'egui ko kuaxia kyingue peguá indígena kuery pegua, há'e ogueru avei Julie Dorrico, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara oiukaa pota ague gui há'e va'e gui ajeapo va'e kue kuaxia pará kyingue pegua. Ko onhemoim porãa ogueru ko oikuaa potaa gui ko kuaxia pará kyingue pegua há'e e amboae indígena kuery ombopara va'ekue gui. Ojeporu uka kova'e pe guãrã kaxo Kubeo régua. Ko Kubeo kuery kaxo gui ma onhembopara aguã kaxo kyingue pegua onhembopara avei Tukano há'e Guarani ayvu py guãrã. Kova'e ixãa gui ojekuaa porã ramo há'e e ve tavi onhemombe'u aguã kyingue'i ndoikuaa porã'i va'e pe teim.

Ayvu nhe'e: Kuaxia pará indígena kuery. Kubeo reko. Kubeo regua. Guarani ayvu py

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Largo São Sebastião.....	16
Figura 2 – Chegada de Margarida Rodrigues em Manaus nos anos 70	17
Figura 3 – Margarida Rodrigues em Manaus atualmente - 2020	18
Figura 4 – Localização Povo Kubeo.....	20
Figura 5 – Grafismos feitos por uma criança kaingang	32
Figura 6 – Kubai e a criação do mundo	35
Figura 7 – Ritual dentro da Maloca	35
Figura 8 – Dança dentro da Maloca	32
Figura 9 – Calendário do povo Pataxó	43
Figura 10 – Vídeo da Contação da História de Kubai	50
Figura 11 – Línguas indígenas faladas atualmente no Brasil e respectivas famílias linguísticas	52
Figura 12 – Localização do povo Tukano, Terra Indígena Alto Rio Negro - AM.....	56
Figura 13 – Localização do povo Tukano.....	56
Figura 14 – Kubai.....	57
Figura 15 – Qr code da História Kubai, O Encantado em Tukano.....	57
Figura 16 – Localização do Povo Guarani Mbya nas proximidades da cidade de Porto Alegre	59
Figura 17 – QR code da História Kubai, O Encantado em Guarani	60
Figura 18 – Mesa tangível: visão do alto	68
Figura 19 – Mesa tangível: visão de frente	68
Figura 20 – Fiducial.....	69
Figura 21 – Interior da mesa tangível: visão do alto e mesa sem tampo.....	71
Figura 22 – Bichos Guarani Mbya em madeira	72
Figura 23 – Bichos Guarani Mbya em madeira	73
Figura 24 – Boneco Kubai.....	74
Figura 25 – Cidade.....	75
Figura 26 – Deserto.....	75

Figura 27 – Floresta	75
Figura 28 – Onça.....	76
Figura 29 – Macaco.....	76
Figura 30 – Tartaruga.....	76
Figura 31 – Cocar Indígena.....	76
Figura 32 – Cuia Indígena	76
Figura 33 – Colar Indígena.....	76
Figura 34 – Peixe	77
Figura 35 – Anaconda	77
Figura 36 – Jacaré.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
CA – Comunicação Alternativa
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAT – Comitê de Ajudas Técnicas
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FACED – Faculdade de Educação
FUNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
IT – Interface Tangível
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MT – Mesa Tangível
MULTI – Projeto de livros acessíveis em multiformato do grupo de pesquisa
NEPIE-UFRGS
NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar
NIDABA – Ambiente de Ensino Tridimensional Tangível
ONU – Organização das Nações Unidas
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TEIAS – Núcleo de Pesquisa de Tecnologias em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade
TA – Tecnologia Assistiva
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
TT – Tecnologias Tangíveis
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO	28
2.1 A HISTÓRIA DE KUBAI	34
3 A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: KUBAI - O ENCANTADO	39
3.1 DESCONSTRUIR OS PRECONCEITOS	43
3.2 DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS ATÉ OS LIVROS IMPRESSOS E SUAS EDITORAS	46
3.3 LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: DO ORAL AO REGISTRO ESCRITO	49
3.4 UMA HISTÓRIA INDÍGENA: KUBAI, O ENCANTADO	51
3.5 KUBAI, O ENCANTADO: TRADUÇÃO NAS LÍNGUAS GUARANI E TUKANO	53
3.5.1 Kubai e a tradução para a Língua Tukano	57
3.5.2 Kubai e a tradução para a Língua Guarani	61
3.6 O LIVRO EM TRÊS LÍNGUAS: PORTUGUÊS, GUARANI E TUKANO	64
4 LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: A MESA TANGÍVEL COMO DISPOSITIVO	66
4.1 INTERAÇÃO TANGÍVEL	69
4.1.1 A Mesa Tangível	70
4.1.2 Kubai, o encantado e a mesa tangível	74
4.1.3 Aplicação na mesa tangível	76
4.2 INTERLOCUÇÕES CULTURAIS E O USO DA MESA TANGÍVEL	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	88
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP	94

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nestas primeiras palavras, compartilho com vocês o retorno às minhas memórias, o que só foi possível através da escrita desta pesquisa e da experiência na universidade, por uma estudante indígena amazônica em outro estado brasileiro. Ao me questionar sobre a minha vivência pedagógica de periferia, atribuí novos significados à experiência com as crianças em Manaus.

Em Manaus, no bairro Mauazinho, são mantidas, em sua maioria, escolas não indígenas, e foi em uma delas que eu estudei. Nesse território, na periferia¹ de Manaus, os trabalhos assistencialistas da igreja — fortemente influenciada pela teologia da libertação — inspiraram nossa família, além da missa aos domingos, a fazer trabalhos voluntários com grupos de crianças em vulnerabilidade de violência, narcotráfico e tráfico humano.

Nossas atividades mobilizaram nossos vizinhos a ocupar pátios da paróquia para as aulas da catequese e se reunir em outros horários para atividades lúdicas. Como uma das iniciativas, tínhamos projetos culturais com captação de recursos de editais públicos. Nós, de um bairro da Zona Leste de Manaus, ocupávamos monumentos de exploração dos outros povos e o Teatro Amazonas, símbolo de uma cultura europeia no meio da floresta.

A seguir, com uma foto realizada por mim (Fig. 1), ilustro uma das saídas que fizemos, em 2006, com 40 crianças do bairro Mauazinho. Deixamos nosso becos e ladeiras precários em direção ao lado bonito e bem cuidado de Manaus — o Largo São Sebastião, onde fica situado o mundialmente famoso Teatro Amazonas.

¹ Bairros das periferias de Manaus foram áreas de florestas desmatadas e ocupadas sem os cuidados da prefeitura para saneamento básico ou outros direitos básicos, como educação e entretenimento cultural.

Figura 1 – Largo São Sebastião



Fonte: A autora.

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia antiga, em formato horizontal. Ao fundo, uma capela e diversas árvores. Ao centro da imagem, um monumento com diversas crianças vestindo roupas coloridas, que se posicionam para a foto (fim da descrição).

Uma leitura crítica deste contexto de ocupar espaços culturais — de certo modo, elitizados — fez perceber que já na adolescência, nos situávamos no mundo como sujeitos históricos. Por mais oprimidos que fôssemos pela sociedade, havia uma identidade cultural e social, como afirma Freire (2004, p. 22): “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

Em Porto Alegre, durante a realização da minha dissertação, as minhas imersões em mitologias, os grafismos, as semelhanças e as diferenças regionais, eram comentadas com a minha família que mora em Manaus. O próprio percurso metodológico envolveu aproximações. Meu irmão, em

Manaus, me ajudou na edição da história do Kubai - O Encantado. Minha mãe escutou novamente a sua língua de infância.

Ao escutar a língua tukana, minha mãe resgatou suas histórias de menina, de um tempo de antes de Manaus, antes da cidade, antes dos olhares dirigidos a ela e a todo o povo que estava ali, representado nela. Um antes em que eu ainda não existia, mas minha existência já estava ali, através do meu avô Antônio que conduzia os rituais na infância de minha mãe. Um antes em que a história de Kubai era contada em rodas de histórias. Um antes que ficou presente, presenciou-se nos processos de feitura desta pesquisa.

Minha mãe acompanhava os passos do desenvolvimento da história, a tradução das palavras para o guarani e para o tukano e ia contando a história para sua neta (minha sobrinha) de cinco anos. Minha mãe, avó da Letícia, tem hoje a oportunidade de refazer sua trajetória. O estereótipo indígena vai encontrando a beleza da sua origem. Na minha imersão com os parentes, os grafismos tiveram lugar especial na minha atenção. São os eles que marcam ser indígena, embora existam muitas diferenças, pois cada povo originário tem seu próprio grafismo.

Em Manaus, a neta de minha mãe enfeita a boneca para a festa com belos grafismos de inspiração indígena, e nos seus cinco anos, já entende o pertencimento através da vó.

Figura 2 – Chegada de Margarida Rodrigues em Manaus, nos anos 1970



Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical antiga. Com bordas brancas, o fundo da imagem de uma cidade, um grande gramado e, ao centro, uma mulher indígena. Longos cabelos negros, pele clara, camisa branca com pequenas listras e uma calça social em tonalidade cinza (descrição).

Figura 3 – Margarida Rodrigues em Manaus, atualmente - 2020



Fonte: A autora

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia em cores. Ao fundo, um muro rebocado e algumas folhagens. No primeiro plano da imagem, uma mulher, indígena, aparentando ser mais velha. Tem cabelos longos, veste uma camiseta estampada e calça escura (fim da descrição).

1 INTRODUÇÃO

Eu, quando menina indígena, uma *cunhã*², não cresci na minha terra ancestral. Fui criada na periferia da cidade de Manaus - AM onde a minha mãe, Margarida, mulher de cabelos longos, pretos, olhar fixo, forte e doce, foi a primeira professora dos quatro filhos, apresentando-nos o mundo da escrita do mundo ocidental. Foi assim que eu aprendi a escrever meu nome.

Juntar uma letra com outra como se estivessem entrelaçadas em um fio de tucum, poder sentir o colorido que a trama da palavra traz. Margarida, minha mãe, entendeu que a segunda de quatro filhos tinha nas palavras o seu tecer manual. As *letras-miçangas* eram o mosaico a revelar uma nova figura e, assim, uma nova história.

Sou Raquel, mulher, amazonense. Sou indígena e pertenço ao povo Kubeo³. Um povo transnacional entre fronteiras, cuja ancestralidade é anterior a essas delimitações geopolíticas. O Povo Kubeo, na região amazônica do rio Uaupés, tem sua origem no mito da Cobra-Canoa ou Canoa da transformação, que subiu o rio do Universo.

Através do mapa a seguir (Fig. 4), é possível ver a localização do povo Kubeo na região amazônica.

² Cunhã é uma palavra de origem da Língua Tupi correspondente à palavra mulher em Língua Portuguesa. Encontrei exemplos desse termo em outros escritos de autoras indígenas, como em Potiguara (POTIGUARA, 2018).

³ Nós somos autodenominados Kubéwa ou Pamíwa. Possuímos uma língua da família Tukano Oriental, sendo por isso algumas vezes classificada como Tukano Central. Parte da população Kubeo habita o território colombiano, na região do Alto Uaupés e seus afluentes Querari, Cuduiari e Pirabatón. No Brasil, ocupam três povoados no Alto Uaupés e estão em pequeno número no Alto Aiari. Possuímos em torno de 30 sibs (clãs). Estes sibs, por sua vez, estão agrupados em três frátrias não nomeadas. Diferentemente dos costumes das outras etnias do Uaupés, os Kubeo casam-se entre si. Uma das especialidades artesanais é a fabricação das máscaras de tururi, uma fibra natural vegetal.

pensada para a realidade de estudantes como os Sem Terra⁴, o que fortalecia minha identidade, minha vontade de colaborar na/para a educação do meu povo originário. Dessa forma, contribuo para transformar a sociedade do jeito em que se encontra: descaso do poder público, falta de políticas públicas, racismo e preconceito.

Em junho de 2013, ao concluir o curso de Pedagogia, defendi o Trabalho de Conclusão de Curso com o tema: “As contribuições da afetividade no processo ensino aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”, com o objetivo de compreender a sala de aula como espaço afetivo e de respeito à individualidade das crianças.

Nesta época, os movimentos dinâmicos da vida e a busca por crescimento humano e profissional, muitas vezes, tornam-se sinônimos de aventura para conhecer outros territórios. Por um desses movimentos, conheci Porto Alegre, junto com as Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora de Aparecida, com as quais permaneci nos estudos de formação religiosa por um ano e meio. Depois, retornei para minha família, em Manaus-AM.

Nos anos seguintes, entre 2014 e 2015, segui atuando dentro da minha formação, como auxiliar de Pedagogia na rede privada de ensino de Manaus. Em 2016, dentro da sala de aula, também na rede privada, lecionei a disciplina de Ensino Religioso⁵ para séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A cidade de Porto Alegre havia me encantado, e a possibilidade de seguir estudando a pós-graduação, fazer a seleção para o mestrado e pesquisar sobre o currículo escolar indígena a partir da proximidade com os povos Amazônicos, pareceu-me possível. Em 2017, retornei ao sul do país e me submeti ao processo seletivo para mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Entretanto, por não

⁴ O Movimento Sem Terra, MST, ou Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra articula a luta pela reforma agrária no Brasil, desde o final da década de 1970, e atualmente está em 22 estados através das retomadas e direito à terra. Encontrei informações sobre esse movimento e as escolas presentes nos assentamentos em Caldart (2001).

⁵ O Ensino Religioso é parte integrante da formação da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/96. Numa visão crítica, essa disciplina é consequência de uma educação doutrinadora como a catequização, mas hoje acredito que seja possível sua resignificação para a educação contra a intolerância religiosa, respeitando a pluralidade étnica e cultural.

conhecer as referências da linha de pesquisa Educação, Culturas e Humanidades que abriga a temática Educação Indígena, Escola e Interculturalidade; Ensino de História, encontrei dificuldade para realizar a seleção e não fui aprovada.

Em Porto Alegre, encontrei-me com os *parentes*⁶ timidamente, pois este território da capital do Rio Grande do Sul, as pessoas, o contexto de clima, o frio, causavam-me estranhamento. Assim, foi nas atividades realizadas no espaço da Universidade e nos espaços culturais como museus, feiras e mostras de cinema que fui me inserindo no movimento indígena, juntamente com outras mulheres artesãs e com lideranças Guaranis e Kaingangues. Algumas colegas também eram estudantes na UFRGS.

Atualmente, faço parte do coletivo do Centro de Referência Afro-Indígena do Rio Grande do Sul⁷, onde estou inserida desde 2019, no fortalecimento da retomada do território urbano. No Centro, contribuo com o projeto Rede Indígena Porto Alegre⁸, organização da venda de artesanato, em um trabalho que o não indígena chama de voluntariado. Já os indígenas acreditam que auxiliar e viver em comunidade é participar ativamente das iniciativas em prol dos nossos povos.

Durante algum tempo, trabalhei em uma escola particular tradicional da cidade. Fui admitida para a função de monitora de aprendizagem dos anos iniciais, no turno regular, para trabalhar no atendimento de estudantes referidos como “de inclusão”.

Para minha preparação ao processo seletivo de mestrado em 2018, participei do seminário de Formação de Conceitos e Tecnologia no Ensino (PPGEdu/UFRGS), com a Professora Dra. Liliana Maria Passerino. O seminário consistia nos estudos sobre educação inclusiva e a mediação por

⁶ Termo utilizado por indígenas que se reconhecem. Embora sejam diferentes enquanto sujeitos e diversidade étnica, “[...] compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos diante da sociedade global” (LUCIANO, 2006, p. 31).

⁷ Espaço criado desde 2019 na cidade de Porto Alegre - RS, através da resistência de lutadores indígenas e afro-indígenas em contexto urbano, compondo uma comunidade formada por várias etnias.

⁸ Projeto do Centro de Referência Afro-Indígena do RS (CRAIN-RS) criado durante a Pandemia de Covid-19 em março de 2020 iniciativa iniciada para atender o núcleo de artesãs indígenas que frequentavam o espaço do CRAIN-RS. Disponível em: <https://www.instagram.com/redeindigenapoa/>

meio das tecnologias com Interação Tangível (IT), uma tecnologia que permite a utilização de objetos do cotidiano, como recurso didático (PASSERINO, 2007).

Ao aliar as leituras teóricas sobre os conceitos e tecnologia no Ensino à leitura da sala de aula do ponto de vista de educadora, me senti atraída pela relevância e pelo impacto positivo da educação inclusiva nas escolas, pelo projeto com a IT que já estava em andamento entre a UFRGS e a Universidade de Zaragoza. Estava plantada a semente da pesquisa.

Em 2018/2, submeti-me novamente ao processo seletivo do PPGEduc e ingressei no mestrado em Educação, por meio das ações afirmativas para indígenas, desta vez na linha de pesquisa Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos.

Para desenvolver minha pesquisa, retomei as leituras sobre IT numa perspectiva inclusiva. Assim, meu estudo teve como base os processos de mediação de literatura usando como dispositivo de acesso a Mesa Tangível. Tais processos poderão ser utilizados tanto no âmbito da sala de aula comum quanto no contexto da sala de recursos multifuncionais (SRM), durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O presente estudo teve vinculação inicial ao Projeto de Ambiente de Ensino Tridimensional Tangível (NIDABA), iniciado em 2018, pela professora Liliana Passerino, com financiamento do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto foi criado e coordenado pela referida professora e dava continuidade às contribuições advindas dos estudos e projetos realizados pelo Núcleo de Pesquisa de Tecnologias em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade - (TEIAS), associados aos recursos de Tecnologia Assistiva, para a aprendizagem de crianças.

Com o falecimento da professora Liliana (2019) e a consequente vinculação de minha pesquisa ao projeto Multi, coordenado pela professora Claudia Rodrigues de Freitas, meu estudo se aproximou do desenvolvimento de histórias em multiformato. Nesta perspectiva, no estudo por mim desenvolvido, vinculei as histórias em multiformato a meu projeto pessoal, que resultou na produção da história de Kubai - o encantado, apresentada em três línguas: português brasileiro, guarani e tukano.

Dessa forma, a presente dissertação foi construída a partir da produção de uma história indígena inspirada em um ser mitológico do povo Kubeo, usando como dispositivo de apresentação da história às crianças o livro infantil em papel, assim como através de uma Interação Tangível (IT). Como referi anteriormente, a pesquisa teve como base os processos de mediação de literatura — mais especificamente, literatura infantil indígena — em livro infantil, organizado a partir da pesquisa, e a constituição de um dispositivo de apresentação, em Mesa Tangível. Conforme antes mencionado, esses processos poderão ser utilizados tanto no âmbito da sala de aula comum quanto na sala de recursos multifuncionais, durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O aporte teórico no qual sustentam-se os conceitos desenvolvidos neste estudo advém da abordagem fundamentada no conceito de culturas indígenas. A história produzida no âmbito do Multi/UFRGS⁹ tem tradução para as línguas Guarani e Tukano, possibilitando a aproximação intercultural.

A contextualização da pesquisa tem como intenção a aproximação com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que usam o português brasileiro, guarani e tukano como língua principal, e passam a ter acesso a outras duas línguas como secundárias. A pesquisa indicou a necessidade de buscar referenciais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para sustentação de seus aportes. Esses referenciais direcionam desde o conhecimento conceitual sobre Literatura infantil indígena, Cultura indígena, Interações tangíveis.

A partir dos estudos, encontrei aspectos relevantes acerca das temáticas indicadas como fundamentais e a proposta teórico-metodológica empreendida na pesquisa. Por conseguinte, foram utilizados referenciais com destaque para os referidos conceitos — Literatura infantil indígena, Interações tangíveis e Culturas indígenas. Para melhor compreensão dos temas tratados, os autores irão sendo definidos a cada capítulo, ao detalhar o desenvolvimento teórico.

De modo geral, busquei desenvolver as estruturas necessárias para usar uma Mesa Tangível, com objetos tridimensionais para serem também utilizados com essa mesa tangível. O projeto realizado visou ao desenvolvimento da

⁹ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/multi/>>.

história e imagens tridimensionais no âmbito do Multi/UFRGS e uma proposta de oferta da história com a Mesa Tangível (MT).

Considero importante ressaltar que no primeiro semestre de 2019, já havia realizado visitas a uma escola localizada no município de Canoas, na Grande Porto Alegre, acompanhando as aplicações na MT realizadas por uma colega, para crianças de 1º e 2º anos atendidas na Sala de Recursos, onde foram identificadas com autismo pelo AEE da escola. Durante essas visitas, tive a oportunidade de observar a aplicação de atividades e de histórias na Mesa Tangível.

A princípio, a utilização da mediação com a mesa de IT foi a intenção definida em meu projeto de pesquisa. No entanto, não pôde ser efetivada presencialmente junto às crianças, na escola, em função do distanciamento social estabelecido pela Covid-19¹⁰. Assim, fica a estabelecida proposta de, após a reabertura das escolas, realizar um curso de extensão que favoreça a oferta da história a crianças, seja através do livro nas três línguas, seja através da contação de história tendo a Mesa Tangível como dispositivo.

A pesquisa teve por Objetivo Geral:

Analisar as correlações entre o que já foi produzido na literatura indígena publicada e as lembranças desde a oralidade da cultura Kubeo, com a intenção de produzir uma história infantil indígena.

E como Objetivos Específicos, temos os seguintes:

- Conhecer a literatura infantil indígena oral e publicada;
- Desenvolver uma história infantil indígena;
- Desenvolver a possibilidade para apresentação da história *Kubai, o encantado*, na Mesa com Interação Tangível;
- Contribuir para a pesquisa sobre Literatura Infantil Indígena, bem como sobre tecnologias com Interação Tangível (IT).

¹⁰ A pandemia do Covid-19, fenômeno mundial, causou impactos devastadores na população brasileira. Foram 250 mil mortos no Brasil até a finalização desta dissertação (<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56186900>). Segundo o monitoramento feito pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB, foram confirmados 49.582 casos de indígenas contaminados, em sua grande maioria aldeados. Vieram a óbito 975, dentre 162 povos atingidos. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>

A pesquisa contempla estudos teóricos sobre literatura infantil indígena e a produção de uma história a partir do mito de Kubai; e, também, estudos referentes às tecnologias e à Mesa Tangível.

A título de organização, o texto que contempla esta pesquisa está apresentado da seguinte forma: no segundo capítulo, apresento o percurso metodológico empreendido nesta pesquisa, que tem suporte na perspectiva etnográfica, resultante da interação com parentes do povo guarani e tukano, prioritariamente.

No capítulo 3, desenvolvo conceitos acerca da literatura infantil indígena, por meio dos estudos apresentados por intelectuais indígenas, autores de diferentes etnias do Brasil, que publicam livros de literatura infantil, assim como desenvolvem importantes pesquisas a respeito da interculturalidade.

No capítulo 4, desenvolvo o uso da história *Kubai - o encantado* utilizando a Mesa Tangível como dispositivo de oferta a crianças, bem como discorro sobre as interlocuções culturais resultantes do uso da mesa.

Por fim, no capítulo 5, apresento as considerações finais acerca do estudo desenvolvido, os aprendizados adquiridos e as potencialidades que podem advir da execução do projeto realizado.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] são inúmeras as afinidades entre a antropologia, por um lado e a fotografia e o cinema, por outro: a busca do registro de diferentes modos de vida, sua função enquanto memória e acervo de diversos modos de ser; o desejo de proximidade com aqueles que nos são distantes; a relação com o modo do outro; a tentativa de reconstruir esse outro mundo; a tentativa de buscar no outro o que é de si, fazendo do outro um espelho; a busca incessante de aspectos universais dos diferentes modos do ser humano.

(NOVAES, 2009, p. 10)

Em um primeiro momento, minha proposta apresentada na qualificação pretendia observar e analisar a interação de crianças com uma história infantil indígena produzida com a Tecnologia Tangível, com a possibilidade de uso de uma Mesa com Interface Tangível (MT).

Como foi informado na introdução, esta pesquisa está amparada em parecer pelo projeto NIDABA: Sistema Integrado para Produção de Recursos Educacionais Tangíveis e Eletrônicos em Aulas Inclusivas, que foi desenvolvido pela professora Liliana Maria Passerino. CAAE¹¹: 17384719.9.0000.5347, aprovado em 05 de setembro de 2019. Número do Parecer: 3.556.529.

Eu, Raquel Rodrigues Ramos, faço parte do referido projeto na função de pesquisadora, para o qual recebi bolsa de pesquisa. Participei da instalação da Mesa Tangível em umas das escolas públicas parceiras do projeto, o que colaborou para minha pesquisa de mestrado e tem auxiliado os outros membros com suas respectivas pesquisas de doutorado sobre aplicações da MT na alfabetização e em ciências naturais.

Informo também que a partir dos protocolos estabelecidos em função da Covid-19, principalmente a necessidade de isolamento social, não foi possível apresentar a história que foi desenvolvida, para crianças em escolas, como foi planejado. Ocorreu, dessa forma, uma alteração no projeto original. No entanto,

¹¹ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – é a numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa que entra para apreciação ética no Comitê de Ética em Pesquisa - CEP.

convém ressaltar novamente que no primeiro semestre de 2019, já havia realizado visitas a uma escola de um município da Grande Porto Alegre, acompanhando as aplicações na MT realizadas por uma colega, para crianças de 1º e 2º anos atendidas na Sala de Recursos. Desse modo, foi-me possível observar a aplicação de atividades e histórias na Mesa Tangível.

Desde que comecei o mestrado, aprendi sobre o funcionamento da MT, a partir das aulas teóricas mediadas pela professora Liliana Passerino. Busquei conhecer sobre o pensamento de professores contemporâneos na área da educação especial para falar de tecnologia. Alguns autores foram acessados através de teses e dissertações do repositório LUME da UFRGS. Em especial, me dediquei aos textos de Passerino (2017), Preuss et al. (2018), Passerino; Baldassari (2007), Gluz et al. (2019), entre outros.

Em julho de 2019, com o início da minha participação em novo grupo de pesquisa, o Multi/UFRGS, a pesquisa que agora apresento começou a se constituir. Em uma das primeiras reuniões com minha nova orientadora, para darmos andamento à história infantil que iria ser trabalhada na Mesa Tangível, ela me fez uma pergunta que, à primeira vista, é simples: “*Raquel, conheces alguma história do teu povo, para a gente pensar para a mesa tangível?*”.

Smith (2018), “nas distintas comunidades indígenas” por onde esteve, relata que o comentário que mais escuta é que “nós somos as pessoas mais pesquisadas do mundo” (SMITH, 2018, p. 13). Porém, sermos objetos de pesquisa era (é?) termos nossas narrativas feitas por terceiros — os antropólogos — numa lógica eurocêntrica quando se deparavam em estranhamento com os costumes de outros povos, num contexto que visava muito mais a aldeias e a ideia de “índio puro”¹², ideia esta que, infelizmente, ainda habita o imaginário da sociedade brasileira.

Destaco como é importante considerar o quanto a colonização impôs para povos indígenas o estigma de “primitivos”, sendo que ainda hoje, nos confrontamos com narrativas que definem indígenas como incapazes. Por muito tempo, fomos tutelados pelo Estado e vítimas da catequização e educação religiosa.

¹² “Índio puro” é a forma de referir aos indígenas ao estereótipo de imaginar costumes de 1500.

A reflexão contém uma crítica àqueles que ousam falar por nós, desrespeitando nossa opinião e a maneira como gostaríamos de construir “novas epistemologias” (BANIWA, 2011), visto que até aqui, ainda há muito a ser feito. Dessa forma, a partir do meu olhar como indígena, esta pesquisa convoca lentes “através dos olhos do colonizado” (SMITH, 2018, p. 12). Define perspectivas que até então tinham como marca a ausência das contribuições das narrativas ancestrais em primeira pessoa. São vários os autores na América Latina que buscaram a descolonização das epistemologias euro centradas e para esta dissertação destaco Arturo Escobar com a obra *Sentipensar con la tierra* — Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.

Recordo que o Objetivo Geral desta pesquisa consiste em: Analisar as correlações entre o que já foi produzido na literatura indígena publicada e as lembranças desde a oralidade da cultura Kubeo, com a intenção de produzir uma história infantil indígena. Com relação aos Objetivos Específicos, foram assim constituídos: Conhecer a literatura infantil indígena oral e publicada; Desenvolver uma história infantil indígena; Desenvolver a possibilidade para apresentação da história *Kubai, o encantado*, na Mesa com Interação Tangível. Contribuir para a pesquisa sobre Literatura Infantil Indígena, bem como sobre tecnologias com Interação Tangível (IT).

Com o desenrolar da pesquisa e a aproximação entre o tema e as produções sobre cultura indígena e literatura infantil indígena, algumas questões foram sendo desencadeadas: Quem vem produzindo literatura infantil indígena? Quais suas concepções? Que visibilidades produzem?

Nesse sentido, as leituras por mim realizadas tomaram movimentos onde um fio (artigo/dissertação/tese/livro) me levava a outro.

Do ponto de vista metodológico, [...] não houve pesquisa sistemática de literatura, mas busca artesanal a partir de artigos conhecidos, cujas referências levaram a outros artigos e assim por diante. Também foi usado assystematicamente o recurso da busca de trabalhos recentes que citaram artigos considerados focados centralmente na temática [...] (TESSER e DALLEGRAVE, 2020, p. 3).

Entretanto, ressalto que foi a pergunta de minha orientadora que deu início aos movimentos que serão apresentados e que me levaram a um mergulho rumo às culturas guarani e tukano, de forma prioritária, e também a um mergulho mais profundo na história da minha família materna, dando voz à minha mãe e encontrando a minha própria voz que evoca a voz de um povo. Foram aproximações conduzidas por fios de imersão, e a cada aproximação, outros fios surgiam, numa composição com a qual se teceu a pesquisa.

Dito isso, informo que, com relação à abordagem, a natureza da pesquisa foi qualitativa. A sustentação metodológica foi se constituindo no encontro crescente com procedimentos que tomaram como referência a pesquisa etnográfica, pois se levou em consideração o objeto da etnografia de acordo com a concepção de Mattos (2011). Conforme a autora:

Etnografia é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia, é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo. [...] O objeto da etnografia é esse conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, fatos, ações, e contextos, são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existem como categoria cultural (MATTOS, 2011, p. 53-54).

Dessa forma, a abordagem etnográfica foi tecida no mergulho em culturas indígenas. Com a imersão junto aos parentes no Rio Grande do Sul através, principalmente, do Centro de Referência Afro-Indígena do Rio Grande do Sul, e, simultaneamente, também com uma imersão em territórios “que vivem dentro de mim” — uma imersão interna —, fui conduzida para minha própria trajetória de vida. E nesse entrelaçar dos fios surgidos no processo metodológico da pesquisa, foi sendo construído o pertencimento étnico, uma voz para contar a história de Kubai, para contar a história dos povos originários, a sua (a minha) história.

Ressalto a importância da utilização de recursos como memória, autobiografia e histórias de vida como instrumentos metodológicos próprios. Minhas memórias emergiram, estabelecendo aproximações culturais, nos fios das memórias da minha mãe. O próprio contato, via internet, me possibilitou proximidade com a cultura indígena. Foi possível compartilhar momentos de

pesquisa e de saberes. Estas passam a ser as fontes primeiras que foram tecidas durante o processo da pesquisa.

A partir da palavra de minha mãe, foi desencadeada uma nova trajetória investigativa de onde emergiram, também, minhas próprias memórias. Vou explicar com calma: a minha aproximação com a forma de tecer a pesquisa me fez buscar fios de imersão e proximidade com quem, até então, eu (des)conhecia.

Eu já havia re(descoberto) o mito do Kubai, ao assistir ao documentário *El Retorno del Cubai*¹³, realizado em 2012, e que se encontra disponível no youtube. O documentário consiste no título sugerido em primeiro lugar, pela plataforma youtube, quando se pesquisa como palavra-chave principal o nome do Povo Kubeo, povo ao qual pertenço, e que na língua *castellana* se transforma em Cubai.

Busquei também aproximações com diferentes etnias, o que ocasionou diversas trocas. Pelas crianças da etnia Kaingang, por exemplo, fomos presenteados (nós da pesquisa) com desenhos e grafismos que nos serviram de inspiração. Considero relevante destacar que, atualmente, a etnia Kaingang pertence a um dos cinco povos originários mais populosos do País, e se encontram distribuídos em cerca de 30 áreas indígenas em diferentes estados, tais como: São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (GONÇALVES, 2007).

Apresento, a seguir, um registro (Fig. 5) que foi realizado por uma criança Kaingang, após uma oficina de dança e grafismo, onde eu tive a oportunidade de apresentar o grafismo tukano e de ser apresentada ao grafismo Kaingang.

¹³ A escrita é diferente devido à variação linguística, dependendo da localidade geográfica. Também é escrito Kuwai. No documentário de origem colombiana é Cubai. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=miRLD_-lhUk&ab_channel=LuzAdriana>. Acesso em: 04 set. 2020.

Figura 5 – Grafismos feitos por uma criança kaingang



Fonte: Da autora.

Descrição da imagem: (início da descrição) imagem vertical, uma folha de caderno pautada com fundo branco, com as linhas horizontais em um tom claro. Em primeiro plano grafismos vermelhos, desenhados, distribuídos sobre toda a extensão da folha. Na lateral superior esquerda da página a palavra “en kepe” (fim da descrição).

Dessa forma, na imersão, busquei a história do mito e também um aprofundamento nos grafismos. Quando o processo da feitura da história de *Kubai, o Encantado* estava em “finalização”, compartilhei a história do mito do Kubai com meu irmão (que estava em Manaus). E em um pedido de ajuda meu — precisava que meu irmão editasse o som da história de Kubai em língua Tukano —, descobri minha mãe escutando com encantamento o som das palavras. Ela entendia tudo o que estava sendo falado!

Foi o momento de imersão de Margarida, minha mãe, em suas lembranças de infância. Essa, entre outras histórias, faz parte deste mergulhar e (re)conhecer na minha estrutura de família, o cotidiano das imagens vivas. Quase como uma foto das imagens cotidianas que Bateson captura em Samoa. Minha família ali, fazendo as coisas normais da vida deles, vivendo a

vida e deixando manter viva a cultura na vibração da língua e no sorriso de minha mãe.

Em Manaus, as pessoas têm muito preconceito com indígenas. Minha mãe, depois da infância, foi obrigada a viver o silêncio das palavras de seu povo. Ficou muitos anos sem usar a palavra e só voltou a falar quando as palavras eram as do português. Imposição das catequistas. “No passado, nossas avós falavam forte. Elas também lutavam. Aí chegou o homem branco mau. Matador de índio. E fez nossa avó calar” (POTIGUARA, 2004, p. 69).

Minha mãe viveu essa geração descrita por Potiguara, mas tem hoje a oportunidade de refazer a trajetória. O estereótipo indígena vai encontrando a beleza da sua origem. Um corpo político de mulher kubeo anima sua alma. Reconheço nela as marcas da cultura escondida. A sobrinha enfeita a boneca para a festa, com belos grafismos de inspiração indígena. É a foto da cultura viva.

A história de Kubai, que se transformará em livro com a utilização de tradução para o Guarani e o Tukano, também conduz as atividades a serem desenvolvidas na Mesa Tangível e orienta os dispositivos para interação tangível na MT.

Como será apresentado, e já informado, a adaptação da história de Kubai foi desenvolvida junto ao grupo Multi, e da história de Kubai saíram os personagens para a utilização da Mesa Tangível.

2.1 A HISTÓRIA DE KUBAI

Minha aproximação com o mito de Kubai, que adaptado em conjunto com o grupo Multi, também aconteceu por tessituras. Precisei revisitar as narrativas indígenas que eu conhecia e os livros infantis publicados por indígenas com histórias das culturas indígenas para crianças que pudessem subsidiar pedagogicamente minha pesquisa. As minhas memórias e os conhecimentos sobre minha identidade e pertencimento étnico de mulher indígena amazônica, em contexto urbano.

Usando como palavra-chave o nome do povo Kubeo — povo ao qual pertença — na plataforma Youtube, me chamou atenção o Documentário *El*

Retorno del Cubai (2012), nome na língua castelhana, que mostrava localidades como Mitú, na Colômbia, que eu só conhecia das histórias da minha mãe, estabelecendo uma conexão entre memória e ancestralidade. Nesse documentário é apresentado, em animação, o mito/a história de Kubai, história pertence à mitologia do povo indígena Kubeo. No decorrer deste subcapítulo, apresentarei imagens retiradas desse documentário.

Dessa forma, foi organizado o movimento de partir da história de Kubai, divindade da cosmologia indígena, que podemos chamá-lo de Encantado. Os que narram a Cosmologia dos povos indígenas do Alto Rio Negro, que abrange também os povos da Colômbia, chamados povo Kubeo. A história narrada é a história de Encantados que são seres protetores e transmissores dos saberes ancestrais dos rituais e festas.

Dentre os elementos culturais do povo Kubeo, destaco também a importância dos Encantados. Os saberes culturais foram transmitidos por esta figura do encantado Kubai, desde as vestimentas, artes em plumarias do cocar. Aspectos importantes são também expressados nas pinturas e grafismos, na bebida como caxiri, nas danças, no tocar de flautas e tambores.

Conforme Wrigth (2017),

Os primeiros ancestrais foram incluídos em todas as partes do corpo de Kubai. Os Baniwa, dos rios *Aiari* e *Içana*, afirmavam que os significados das tradições de Kubai têm a ver com a continuidade cultural, a transmissão de cultura e conhecimento, a partir de ancestrais patrilineares e mais velhos para seus descendentes vivos, especialmente os recém-iniciados (WRIGTH, 2017, p. 333).

A história favoreceu a utilização da Mesa Tangível, onde os personagens da história de Kubai serão utilizados através de bonecos tridimensionais que serão confeccionados conforme os padrões de utilização necessários à execução. Para a confecção dos bonecos tridimensionais, utilizamos como referência a própria cosmologia e espiritualidade do Povo Kubeo.

Segundo Luciano (2011), “as mitologias indígenas revelam que as diferentes forças, energias e espíritos que regem o mundo são partes

constitutivas da mesma natureza que precisam agir com equilíbrio, harmonia, reciprocidade e complementariedade” (LUCIANO, 2011, p. 14).

Apresento, a seguir, imagens do documentário *El Retorno del Cubai* (2012).

Figura 6 - Kubai e a criação do mundo



Fonte: El Retorno del Cubai (2012).¹⁴

Descrição da imagem: (início da descrição) ilustração do personagem Kubai, ele possui um olho só do tamanho da cabeça que é redonda, ele é de cor preta, de pé, segura nas mãos uma caixa marrom e entrega para um outro ser de cor amarela e com características semelhantes (fim da descrição).

Figura 7 – Ritual dentro da Maloca



Fonte: El Retorno del Cubai (2012).

Descrição da imagem: (início da descrição) ilustração horizontal com fundo em tonalidades terrosas. Kubai está de costas para a imagem e de frente para outro ser representado por uma grafia que se assemelha ao símbolo de interrogação, eles usam cocares indígenas de penas amarelas, azuis e

¹⁴ Filme Documentário. Disponível em: <https://youtu.be/miRLD_-lhUk>.

vermelhas na cabeça, estão de frente um para o outro, seguram uma vasilha na cor marrom (fim da descrição).

Figura 8 - Dança dentro da Maloca



Fonte: El Retorno del Cubai (2012).

Descrição da imagem: (início da descrição) ilustração horizontal com fundos em tons terrosos. Kubai está ao centro disposto entre dois seres, todos estão ligados através de seus braços, todos usam cocares indígenas de penas amarelas, azuis e vermelhas na cabeça e tocam flautas na cor marrom (fim da descrição).

Como vimos, Kubai é um ser com características humanoide. Possui apenas um olho, chega na terra e participa da criação de elementos importantes da natureza, como os rios, e na sua interação com as pessoas do povo Kubeo, lhes apresenta alguns elementos culturais, como o tipo de moradia, o modo de vestir, celebrar, comer, beber e dançar.

Kubai é um ser de características divinas, dos seres encantados que fazem parte da vida cotidiana do povo indígena na maloca. Constrói, planta e festeja junto. As vivências na maloca e na floresta são ponto forte da transmissão dos costumes.

Trazer para o formato da MT a minha cultura indígena do povo Kubeo, através das cosmologias e mitologias, tornou-se significativo ao fazer a aproximação entre saberes distintos.

Isso possibilita formar cenas, tanto nessa interface, quanto cenas interessantes de interação e troca cultural, ainda na utilização deste recurso tecnológico, ao contar sobre a cultura indígena sob a perspectiva da diversidade, sem cair na ideia de estereótipo indígena, lembrado nos

calendários no 19 de abril. A interculturalidade torna-se uma chave que permite as vivências das culturas ameríndias para espaços permeados pela influência da educação ocidental.

3 A LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: KUBAI - O ENCANTADO

[...] beira uma centena de títulos. São aproximadamente quarenta autores e autoras que lançam livros com alguma regularidade. Há centenas de “escritores indígenas anônimos” que mantêm blog, sites, perfis nas redes sociais. Há entidades indígenas preocupadas em utilizar a escrita como uma arma capaz de reverter situações de conflito, denunciar abusos internos e externos, mostrando que a literatura — seja ela entendida como se achar melhor — é, verdadeiramente, um novo instrumental utilizado pela cultura para atualizar a Memória ancestral.

(MUNDURUKU, 2014, p. 181)

Na educação básica, é garantido o conhecimento das tradições e da história dos povos indígenas, através da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas instituições de ensino no Brasil. A partir de 2008, os livros publicados de autoria indígena possibilitaram que mais crianças tivessem acesso à literatura indígena, o que também vem sendo trabalhado pedagogicamente nas escolas.

Ressalta-se que sob a ótica das relações étnico-raciais, houve início da “efetivação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino de história, literatura brasileira e educação artística” (BRANDILEONE e VALENTE, 2018, p. 199).

As histórias indígenas dirigidas ao público infantil apresentam o mundo indígena às crianças. Para entender melhor como chegar na ideia de Literatura infantil indígena, mostrarei alguns aspectos de como pessoas indígenas dialogam com o outro.

Sobre esse encontro literário e cultural, há um lugar especial para a ancestralidade indígena. Isso acontece de acordo com o grupo étnico ao qual a história pertence.

São importantes para essa cultura princípios como: conhecimento, sabedoria — diferentes hábitos e tradições ensinados de pai para filho; mitos, mistérios — histórias que revelam sua maneira de pensar, morada — perto do rio e da

mata para garantir alimento e subsistência a toda a comunidade; caça, pesca, coleta — desde pequenos veem e aprendem maneiras de prover seus alimentos (MARTINS e GOMES, 2010, p. 164).

Tais conhecimentos são transmitidos pela oralidade. Márcia Kambeba, autora indígena, cantora e contadora de histórias, afirma que a importância das narrativas é herança de cada povo, transmitida pela narrativa oral. Conforme expressa Kambeba (2018):

A cultura dos povos indígenas é um verdadeiro livro que vem sendo escrito há gerações e que muitos se debruçam em querer conhecer. Os povos transmitiam seus conhecimentos pela oralidade e pelos desenhos que faziam nas pedras e em seus artefatos como vasilhas feitas de cerâmicas, potes etc. Os grafismos tinham seu significado e eram de fácil leitura e interpretação entre todos (KAMBEBA, 2018, p. 39).

A Literatura Indígena e o modo de ser indígena estão particularmente ou coletivamente relacionados a um ativismo nativo, dos primeiros habitantes do Brasil. Um dos pioneiros nas publicações de livros de autoria indígena neste país é Olívio Jekupé, em obras — como *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil* — que buscam valorizar essa literatura.

Jekupé realiza, desse modo, a retomada das narrativas antes feitas por brancos, referidos como *jurakuery*.

Já pensou: faz tantos séculos que o Brasil foi dominado pelos jurakuery, não índios em guarani, e desde aquela época tudo o que se fala sobre nossos parentes é escrito por eles. Eu não via isso como algo interessante, porque nós temos que contar nossas histórias para nossos filhos (JEKUPÉ, 2018, p. 46).

Dessa forma, tratarei este capítulo como um encontro de *parentes*¹⁵, um convite para se achegar junto ao redor da fogueira e escutar tal sabedoria, do mesmo modo como faziam nossos antepassados. Esta é uma *poranduba*, palavra da língua indígena *Nheengatu*, que significa conversa.

Ao percorrer os caminhos da literatura infantil indígena, deparei-me com as criações do escritor e *parente* Daniel Munduruku¹⁶. Atualmente, o autor

¹⁵ Cf. nota de rodapé 7.

¹⁶ Daniel Munduruku é um escritor que recebeu vários prêmios literários, como o Prêmio Jabuti pela obra "Coisas de Índio - Versão Infantil". Fonte: Currículo Lattes de Daniel Munduruku

possui cerca de 53 livros publicados. De acordo com suas próprias palavras, são livros, “na sua maioria, voltados para crianças e jovens, que é o público que eu escolhi por ser um educador de formação, e por desejar trazer para as pessoas um pouco de inspiração, um pouco da fantasia que habita os seres da floresta” (MUNDURUKU, 2020)¹⁷.

Nas histórias apresentadas nos livros de Daniel Munduruku, tais momentos das vivências na aldeia são de contribuição coletiva, “pela retomada da figura dos mais velhos, do lugar da aldeia, do tempo da infância e costumes indígenas, para resolução de conflitos identitários ou para o partilhamento de lembranças” (BARROS, 2014, p. 29).

Para alguns leitores, deve causar estranhamento histórias que contam sobre alguns hábitos que fazem parte dos contos e, à sua maneira, são carregadas de afetividade, desde o contar sobre uma pescaria ou hábito de mulheres sentarem nos pátios de suas casas para catar piolhos. Faço aqui o convite para conhecer mais sobre a literatura infantil indígena, tendo como disparador de aproximação o povo do qual sou descendente, etnia Kubeo.

Da minha experiência individual, passei para a categoria de produção acadêmica, na universidade, junto às pesquisas da educação, como pesquisadora de Mestrado – PPGEdU/UFRGS, ligada ao grupo de Pesquisas Multi. Desde tal grupo, passei a conhecer outras formas de oferecer histórias — a mesma história, agora não apenas de forma oral ou em tinta, mas em multiformato.

Como empréstimo meu ao grupo, trouxe da mitologia tradicional do povo Kubeo, inicialmente socializada através da tradição oral, a história do mito de Kubai (*Kúwai*), “personagem responsável pela criação da humanidade” (PEDROSO, 2019, p. 125), como muitos outros povos nativos brasileiros.

Para esta pesquisa, como já foi informado, optamos também por traduzir a história que foi desenvolvida em Língua Guarani e Língua Tukano. A língua Guarani foi escolhida por possuir vinculação com o território do Rio Grande do Sul onde desenvolvo a pesquisa, e por ter sido acolhida no coletivo de mulheres indígenas artesãs do Centro de Referência Afro-Indígena do Rio

Monteiro Costa. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1346640850059252>>.

¹⁷ MUNDURUKU, Daniel. **A Amazônia na minha literatura** (2020). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S4MrtTfdpWI>>.

Grande do Sul, onde convivo com artesãs Guarani Mbya, das aldeias de Cantagalo e Itapuã.

A língua Tukano foi escolhida por ter proximidade com a língua do Povo Kubeo, pertencente à família linguística Tukano Oriental. Nesse sentido, possuo descendência destes dois povos, o Yepá Mahsã, conhecido como povo Tukano origem, e Kubeo — esta é a minha ancestralidade. Destaco também que a Língua Tukano é uma das cinco Línguas oficiais do município de São Gabriel da Cachoeira¹⁸.

O movimento que realizei na escrita deste capítulo busca na memória da atividade das mulheres artesãs, ao tecer cestos, contar histórias, pois no final, vemos o cipó dar forma às marcas (*grafismos*¹⁹), conforme a cultura de cada povo. Por exemplo, na cultura Kaingang, encontramos as marcas de Kamé e Kairú (sol e a lua), numa linguagem simbólica e sagrada.

Há um comparativo quanto aos estilos de linguagem entre as culturas dos povos nativos e da cultura ocidental, no que tange à forma ou sobre o que é considerado escrita. Tal comparativo ocorre pelo fato de os povos nativos serem considerados, até então, povos ágrafos, sem escrita, por não dominarem o sistema de escrita e os grafemas da Língua Portuguesa, quando falamos de Brasil.

Busco olhar para as linguagens que não são consideradas como letradas, dos povos nativos, e que fazem parte da história e da cultura. E juntamente com as narrativas, os grafismos se constituem em códigos para escrita e leitura, para aqueles que os conhecem e sabem interpretá-los. São signos de pertencimento étnico, tanto individuais quanto coletivos.

Segundo o censo do IBGE de 2010, os mais de 305 povos indígenas somam 896.917 pessoas. Dessas, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, elas correspondem a aproximadamente 0,47% da população total do país. Uma boa parte dessa população vive fora das terras indígenas. Estes são hoje conhecidos como indígenas urbanos ou urbanizados. É importante notar que existem aproximadamente 53 grupos

¹⁸ Conforme a Lei nº 145/2002.

¹⁹ Para Márcia Kambeba, os grafismos são desenhos que fazem parte da “comunicação imagética, demonstrando sentimentos e informações. Os grafismos tinham seu significado e eram de fácil leitura e interpretação entre todos” (KAMBEBA, 2018, p. 39).

que ainda vivem isolados, isto é, não têm contato com a população não indígena (MUNDURUKU, 2019, p. 11).

Conforme as culturas dos 305 povos originários registrados no Brasil, entendemos que antes de uma escolarização, a educação era realizada pela herança ancestral, para só depois chegar aos livros impressos, dando assim “a origem do gênero literário nas narrativas e mitologias provenientes da oralidade” (GOLDEMBERG e CUNHA, 2002, p. 204).

3.1 DESCONSTRUIR OS PRECONCEITOS

Daniel Munduruku costuma encantar os leitores com suas histórias, por meio das ficções e de um mundo fantástico, para as crianças e para leitores adultos também. Dentre os assuntos abordados, é perceptível o convite à sensibilidade quanto ao respeito e à ressignificação do papel das pessoas indígenas na sociedade.

Através das histórias infantis indígenas, é possível abrir-se a possibilidade de que os professores da Educação Básica possam aproximar aspectos da cultura indígena na sala de aula para todos os alunos. A aproximação das literaturas já disponíveis pode ser preciosa nesta direção.

De acordo com Bergamaschi e Gomes (2012), os professores são desafiados a tratar sobre as culturas indígenas e, ao mesmo tempo, se questionar de como essa abordagem é feita. Dessa maneira, implica responsabilidade deste papel de educador para a interculturalidade. Os autores indagam: “Adianta haver uma lei que cria a obrigatoriedade se são poucos os professores preparados para levar adiante esse estudo com a abordagem que merece?” (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 54).

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 55).

Antes mesmo de as culturas indígenas se encontrarem amparadas pela legislação educacional, as pessoas indígenas já promoviam a educação no sentido intercultural, por meio das trocas de saberes culturais com outros grupos étnicos. Nas escolas indígenas, também são ensinados conteúdos sobre tal afirmação identitária. Isso é refletido tanto nos livros didáticos quanto nos paradidáticos.

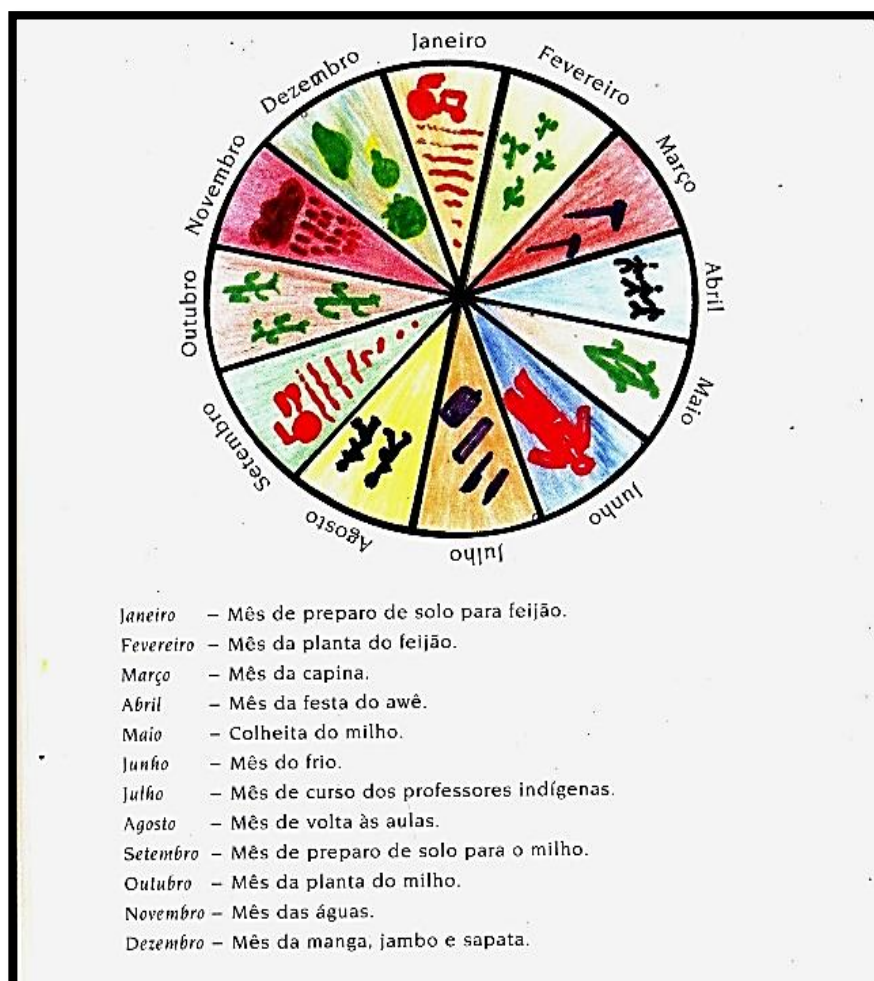
[...] é na aldeia que se encontra sua única possibilidade de sobrevivência, quer como grupo, etnia, quer individualmente. [...] O fato é que entra na composição dos livros uma imagem de organização social, representada pelo desenho da aldeia, que se encontra presente sobretudo naqueles elaborados pelos índios que mantem um vínculo mais forte com a tradição, por exemplo, os maxakalis. A aldeia passa a significar, assim, a imagem do tempo em que as coisas ocorrem de forma justa, e o espaço em que cada coisa se coloca no seu lugar próprio (ALMEIDA e QUEIROZ, 2004, p. 222-223).

As informações que estavam direcionadas a uma pedagogia indígena agora têm novos sujeitos para a experimentação de outras formas de perceberem o mundo do outro ou se perceberem nessa perspectiva, visto que crianças indígenas também estão nas cidades e frequentam a sala de aula, juntamente com crianças de diversas origens.

Como exemplo de sabedoria abordada didaticamente nos livros e na pedagogia indígena, trago neste subcapítulo, a seguir, a figura do calendário do povo pataxó (Fig. 9). Nele, é possível observar como esse povo está organizado nos respectivos territórios, bem como a forma em que seu calendário está disposto, conforme o plantio²⁰.

²⁰ Além dos Pataxós, outras culturas indígenas costumam organizar o calendário relacionando a atividade agrícola com os fenômenos da natureza.

Figura 9 - Calendário do povo Pataxó



Fonte: Arariby, Anghichay, Jassanã, Manguahã, Manguahã (1997).

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia com fundo branco com um círculo centralizado ocupando a metade superior da imagem. O círculo é dividido em frações triangulares coloridas. Como um relógio, o círculo possui doze divisões que correspondem aos meses do ano: janeiro, em cor amarela com grafismos vermelhos; fevereiro, amarelo com grafismos verdes; março, vermelho com grafismos pretos; abril, azul com grafismos pretos; maio, branco com grafismos verdes; junho, azul com grafismos vermelhos; julho, amarelo escuro com grafismos pretos; agosto amarelo com grafismos pretos; setembro, verde com grafismos vermelhos; outubro, marrom com grafismos verdes; novembro, vermelho claro com grafismos em vermelho escuro; dezembro tons esverdeados com grafismo verde. Os meses seguem a ordem cronológica e em sentido de relógio. Abaixo do círculo, segue a legenda: janeiro, mês de preparo de solo para o feijão; fevereiro, mês da planta do feijão; março, mês da capina; abril, mês da festa do awé; maio, colheita do milho; junho, mês do frio; julho, mês de curso dos professores indígenas; agosto, mês de volta às aulas; setembro, mês de preparo de solo para o milho; outubro, mês da planta do milho; novembro, mês das águas; dezembro, mês da manga, jambo e sapata (sapoti) (fim da descrição).

Para a professora Fernanda Kaingang (2017), na contramão de uma sociedade preconceituosa e racista, a educação — que possibilita a

aprendizagem de outras culturas, principalmente de culturas historicamente inferiorizadas no contexto do Brasil — participa do processo de superação das desigualdades.

As pessoas no Brasil desconhecem a realidade dos povos indígenas. A inserção no currículo escolar da obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas é positiva, mas é importante o incentivo da produção de material de escritores indígenas, para que não se transmitam novas ideias errôneas sobre indígenas, como a romantização dessas culturas (KAINGANG, 2017).²¹

A literatura infantil indígena, ou Literatura indígena para crianças, pode ser oferecida para as crianças de diversas culturas. Daniel Munduruku, que possui a maioria de suas obras publicadas direcionada ao público infanto-juvenil, afirma: “Costumo dizer que escrevo filosofia para crianças de todas as idades. Um adulto, se quiser ler meus livros, terá que fazer um exercício para ouvir suas vozes ancestrais. Isso, as crianças fazem sem esforço” (MUNDURUKU, 2020, p. 103).

3.2 DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS ATÉ OS LIVROS IMPRESSOS E SUAS EDITORAS

Alguns educadores indígenas, como Márcia Kambeba, Auritha Tabajara e Daniel Munduruku, são conhecidos no meio escolar por também serem contadores de histórias e por contribuírem na formação de professores.

Daniel Munduruku, por exemplo, começou a produzir livros na intenção de que mais crianças tivessem acesso às histórias. Nas palavras dele,

Um dia, eu estava contando histórias para um grupo de crianças pequenas. Narrava uma que havia escutado do meu avô. Era uma história comovente. No final, uma menina levantou o dedo e me perguntou: “Tio índio, onde posso encontrar essas histórias para eu ler?”. Fiquei sem jeito, pois não sabia o que responder. Mas isso foi como se um interruptor fosse ligado em minha cabeça: eu tinha que difundir aquelas histórias (MUNDURUKU, 2016, p. 2).

²¹ KAINGÁNG, Fernanda. **Culturas indígenas** (2017). Depoimento gravado durante o evento Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território, em outubro de 2017, em São Paulo (SP). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a66oSL8bsTU>>.

A trajetória de Daniel Munduruku é permeada tanto pela experiência em aldeias quanto pela formação como professor, e foi na sala de aula que ele também utilizou a prática de contação de histórias. No livro *Histórias que eu gosto de contar* (2005 - editora Callis), Munduruku apresenta os indígenas como os grandes contadores de histórias. Segundo o escritor,

As histórias que os indígenas contam falam das origens do universo, da humanidade e de como uma sociedade pode se organizar.

Eles são grandes contadores de histórias, e para conhecermos mais os povos indígenas, nada melhor do que sabermos algumas de suas histórias (MUNDURUKU, 2019, p. 33).

A oralidade é essencialmente “um repositório para a singularidade das identidades, a história cultural, as tradições e a memória, como defendido no artigo 216 da Constituição de 1988” (PACHAMAMA, 2020, p. 28). E no referido artigo, tem-se que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p. 62).

Há participação efetiva do movimento indígena quanto à produção das histórias das culturas indígenas quando reivindica o espaço da autoria, ocorrendo uma reviravolta quanto à discrepância de como os personagens eram anteriormente apresentados na Literatura Indigenista, presente nos cânones da Literatura Brasileira²².

A visão colonizadora colocava a cultura indígena como inferior à cultura europeia, que era vista como modelo pelos movimentos literários brasileiros.

²² Por exemplo, na obra *Iracema*, de José de Alencar, em que o indígena é retratado pelas lentes europeias como “bom selvagem”.

Ao apresentarem obras de literatura, alguns desses autores mostravam os povos originários como seres em extinção. Na Literatura indígena contemporânea, os autores são os próprios indígenas.

A literatura nativa parte de uma estética que busca recusar, sobretudo, as articulações no campo do discurso, da cultura, da política e da linguagem que ora reservavam uma posição estereotipada ou subalterna ao modo de existir de uma ampla gama de civilizações (ROSA, 2018, p. 257).

Assim, para se falar da autoria indígena, é preciso situar o contexto histórico desses sujeitos, que numa sociedade colonizadora como o Brasil, invisibiliza-os na história oficial. Em 1500, época de início da colonização, totalizavam 5 milhões de nativos (SOUZA, 2018), e não se pode negar a história desses nativos, dessas nações. São dados que consideram os povos antes da invasão do território de Pindorama.

O modelo de Educação que Daniel Munduruku conheceu “enquadrava os povos indígenas num ideal civilizatório de integração nacional para que pudessem deixar à condição de ‘selvagem’, atrasado e preguiçoso” (PINTO, 2018, p. 149). Munduruku (2016) nos conta sua experiência na escola:

Cheguei à escola bem motivado. Meus pés apertados me faziam andar meio torto. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas do branco. Logo de cara, me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo, e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: “Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!”. Eu fiquei olhando para todas as partes, procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim (MUNDURUKU, 2016, p. 20-21).

Assim, fazemos parte de um grupo que vem sendo expulso das próprias terras, gradativamente. Desde a colonização “até a Constituição de 1988, os indígenas estavam submetidos ao regime tutelar no plano da lei. Posteriormente, nos foi imposta uma política de integração ao restante da dita população brasileira” (BANIWA, 2011, p. 42).

A Literatura infantil indígena contemporânea brasileira existe e vem sendo socializada em livros impressos, com a finalidade de manter e preservar a cultura dos povos de diferentes etnias. Segundo Ely Ribeiro de Souza (2018), ou como é conhecido no ativismo indígena Ely Macuxi, “as produções da Literatura indígena das décadas de 80 e 90 foram primeiramente dirigidas aos próprios grupos étnicos, para formação dos mesmos nas aldeias” (SOUZA, 2018, p. 52).

Essa Literatura chegou às escolas a partir da Lei nº 11.645/2008, já abordada aqui, que tornou obrigatório o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Ressalto que o currículo escolar passou a contemplar muito da literatura de autores indígenas, como Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Cristino Wapichana, Olivio Jekupe, Aline Kayapó, Rosi Wikhon.

Destaco também que para responder a nova demanda das escolas e, principalmente, tornar a literatura indígena conhecida, surgiu a Livraria Maracá²³, com curadoria especializada e no formato online, que viria a se tornar referência no acesso às publicações de autoria indígena. Nesse sentido, possui no catálogo pelo menos 29 autores indígenas de diferentes localidades do Brasil.

No que se refere à Literatura infantil indígena, a Livraria Maracá possui uma seção chamada leitor curumim, para crianças de zero a seis anos, com 12 títulos de autores como Werá Jeguaka Mirim, Cristino Wapichana, Eli Macuxi, Tiago Hakiy e Lia Mirápoty.

3.3 LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: DO ORAL AO REGISTRO ESCRITO

A literatura infantil indígena, como vimos, está em processo de se constituir em meios outros para além do oral. Dessa forma, torna-se condicionante, para conhecer de fato a Literatura infantil indígena, saber sobre as autorias. Dorrico (2018) argumenta que “a leitura das obras desses autores de etnias diferentes coopera para o conhecimento de diferentes lugares de fala cuja expressão se anuncia a partir da própria alteridade” (DORRICO, 2018, p. 230).

²³ A Livraria Maracá é uma livraria on-line especializada em literatura indígena produzida no Brasil. Disponível em: <<https://www.livrariamaraca.com.br/>>.

Das expoentes autoras da resistência na literatura indígena contemporânea, Graça Graúna é destaque. Atua também como ativista, pesquisadora, e poetisa, confrontando a cultura dominante, assim como nos fala das dores e esperanças.

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. (GRAÚNA, 2012, p. 275)

O papel dos autores indígenas é uma das principais particularidades da perspectiva do lugar de fala e dessa mesma fala enquanto ancestralidade. “Na literatura indígena brasileira, os escritores e escritoras empenham-se em esclarecer que a cultura indígena é formada por diferentes grupos que possuem tradições e práticas diversas entre si” (DORRICO, 2018, p. 230)

Há uma crescente chegada de novos autores para a conhecida Literatura Infanto-juvenil. Conseqüentemente, mais editoras têm mostrado interesse em publicar os contos infantis e outras histórias. Nesse movimento, encontramos também outras iniciativas, como:

Em 1996, Daniel Munduruku escreve Histórias de índio, inaugurando uma caminhada em que participa de grandes eventos literários, entre eles o da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FUNLIJ. Daniel Munduruku organiza dois concursos, um chamado CURUMIM que é para professores que trabalham com textos, obras de indígenas em sala de aula; e o CURUMIM que é para incentivar, despertar novos autores pelo Brasil. Então nesse ano, 2018, já se realiza a 14^o edição, se não me engano. Em 1996, Daniel começou oficialmente a promover eventos em que trazia indígenas, mesmo que não escrevessem, professores, educadores, lideranças, jovens, e criou-se então o encontro de escritores e artistas indígenas no contexto do Salão da FUNLIJ (WAPICHANA, 2018, p. 75-76).

Na busca por produções científicas, dissertações e teses que abarquem a retomada do lugar de protagonismo indígena, na área literária, cito a dissertação de Francis Mary S. da Rosa, intitulada *Tekoá: a literatura indígena e suas linhas de fuga*, que apresenta “a literatura contemporânea como uma linha de fuga em meio ao campo literário nacional” (ROSA, 2016, p. 11).

Também em pesquisa de produção científica, cito a dissertação de Ronélia Nascimento *Ser Criança na Comunidade Munduruku* (2015), que apresenta a infância das crianças de uma comunidade do Povo Munduruku, analisando as relações sociais desses sujeitos.

Relaciona com as narrativas de Daniel Munduruku quando escreveu o livro *Karú Tarú – o pequeno pajé*, “contando em sua literatura sobre um menino que nasceu com o dom para ser pajé, esse dom é identificado desde o nascimento pelo pajé da aldeia que a criança havia nascido com um dom especial” (NASCIMENTO, 2015, p. 138).

Assim, recorri à magia que as palavras evocam, dos vários tipos de história que se pode conhecer: aventura, poesia, cordel, da vivência real e da ficção. Viajar na ancestralidade: “na visão Guarani, por exemplo, a palavra tem alma” (GRAÚNA, 2013, p. 171).

3.4 UMA HISTÓRIA INDÍGENA: KUBAI, O ENCANTADO

Era uma vez Kubai, um ser encantado,
 aventureiro e curioso,
 que criava coisas usando a magia das palavras.
 Certa vez, em um lugar distante e escuro, ele falou:
 “Que belas folhas coloridas se façam sentir”.
 Criando, em seguida, uma linda floresta.
 No meio daquelas enormes árvores, teve outra ideia:
 “nesta floresta podem ter animais”.
 E de repente, o primeiro surgiu:
 era grande e com pelos macios,
 era uma onça alegre e observadora.
 Kubai percebeu, do alto das árvores,
 que ainda faltavam sons por ali,
 e brincando com palavras, criou pássaros cantantes.
 O pássaro mais colorido logo lhe entregou um lindo cocar,
 agradecendo pela liberdade de voar.
 Kubai olhou para baixo,
 e sentindo o chão terroso sob seus pés,
 percebeu que havia um lago sendo feito:
 era a anaconda que rastejava inventando uma trilha.
 Então, Kubai, o Encantado, seguiu o caminho
 e chegou às águas refrescantes do Rio Negro,
 onde mergulhou até lá o fundo
 e continuou a criar e brincar.
 O que será que ele vai inventar agora?
 (RAMOS, FREITAS, FREITAS, TEZZARI e BERTACO, 2020)²⁴

²⁴ A história “Kubai, o encantado” pertence à cultura do povo Kubai e é de domínio público. Foi

A história de Kubai vem sendo transmitida oralmente desde o começo do mundo, conforme a tradição do povo Kubeo, particularidade que deu origem à transmissão da sabedoria dos antigos e da cultura como é conhecida hoje, e sob a responsabilidade de nossos pajés, chega em uma geração contemporânea. Gentil (2007) explica que:

Grupos Aruak e Tukano mantiveram (e ainda mantêm) uma longa história de relações inter-etnias e inter-tribais [...] Ele destaca que a história oral e a mitologia entrelaçam-se, como um trançado de cestaria, explicando a dinâmica da organização social, cosmologia, construções de malocas, papel dos pajés, migrações e relações de trocas. Desafia o leitor a olhar os mitos e as cerimônias não como 'objetos mentais', mas como algo concreto, reconstruído a cada nova situação de conflito ou mudança (GENTIL, 2007, p. 213).

Segundo a etnografia do povo Kubeo²⁵, sob o ponto de vista da cosmologia, o Kubai representa a categoria de “heróis míticos cujos atos ou com cuja ajuda a ordem do cosmos foi estabelecida” (CORREA, 1997, p. 23). Assim, as formas de organização e histórias de grupos como este mostram como as sociedades indígenas são movidas pela magia dos mitos, a ancestralidade.

Figura 10 - Vídeo da Contação da História de Kubai

reescrita por integrantes do grupo MULTI/NEPIE/UFRGS que vem desenvolvendo pesquisa sobre livros em multiformato. As autoras são: RAMOS, Raquel; FREITAS, Cláudia; FREITAS, Sheyla; TEZZARI, Mauren e BERTACO, Isabelle, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/multi/>>.

²⁵ Etnia indígena da região do Alto Uaupés, os membros autodenominam-se Kubéwa ou Pamíwa. Possuem uma língua bem particular da família Tukano Oriental. Fonte: <indios.org.br/pt/Povo:Tukano/>. Acesso em: 04 set. 2020.



Fonte: Multi (<https://www.ufrgs.br/multi/com>).

Descrição da imagem: (início da descrição) foto horizontal da interface da plataforma de vídeos You Tube, aparece Raquel Kubeo e o desenho do personagem Kubai ao lado dela, na parte inferior da imagem tem o título do vídeo: Contação da História Kubai, O Encantado (fim da descrição).

3.5 KUBAI, O ENCANTADO: TRADUÇÃO NAS LÍNGUAS GUARANI E TUKANO

A literatura dos povos indígenas e a perspectiva da revitalização das línguas indígenas, na concepção da interculturalidade desta pesquisa, são importantes para o próprio acesso à história indígena infantil. Tal iniciativa abre caminhos possíveis para um intercâmbio cultural que envolve diferentes modos de se comunicar.

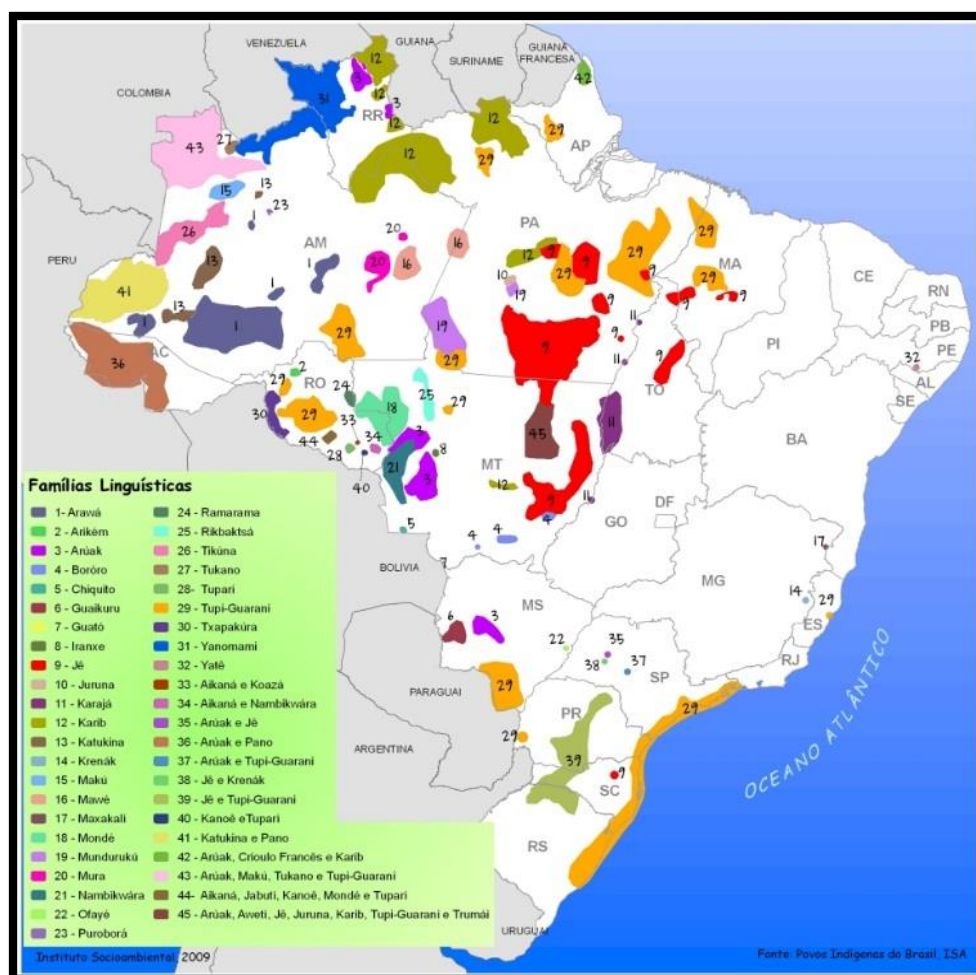
A ideia para abordar o bilinguismo para a história de Kubai está associada também ao respeito enquanto direito constitucional, autonomia e autodeterminação dos povos originários no Brasil. Porém, o bilinguismo, aponta Baniwa (2019), já foi usado com propósito etnocida:

Tratava-se de um bilinguismo de transição, ou seja, de usar as línguas indígenas para facilitar o ensino da língua portuguesa e das 34 ideologias dos colonizadores e, com isso, facilitar o processo de colonização, dominação, transição e extinção. Ou seja, para que os índios, uma vez falantes da língua portuguesa, abandonassem suas línguas originárias, e junto, as culturas e tradições (BANIWA, 2019, p. 34).

Ressalta-se que as consequências das violências coloniais com relação às línguas nativas são praticamente irreparáveis. De acordo com Baniwa (2019, p. 174), atualmente, os grupos remanescentes se constituem em “375 povos originários, falando 275 línguas, portadores de saberes milenares e administradores de 13% do território nacional”.

A seguir, na Figura 11, ilustram-se as línguas indígenas faladas atualmente no Brasil, e seus respectivos saberes e famílias linguísticas.

Figura 11 - Línguas indígenas faladas atualmente no Brasil e respectivas famílias linguísticas



Fonte: Instituto Socioambiental, 2009.²⁶

²⁶ Disponível em: <<https://mirim.org/pt-br/lingua>>.

Descrição da imagem: (início da descrição) figura do mapa do Brasil que destaca em cores as diferentes famílias linguísticas das Línguas indígenas mais faladas no Brasil (fim da descrição).

Entretanto, mesmo com essas multiplicidades de línguas, no Brasil, a Língua Portuguesa está estabelecida como língua oficial, em detrimento às outras línguas. Logo, não há comprometimento com uma pluralidade linguística. E os meios de comunicação trabalham como se todas pessoas fossem fluentes da língua padrão:

Não é à toa que, hoje em dia, por exemplo, muitos desses falantes, principalmente os jovens citadinos, influenciados por veículos de comunicação em massa, como a televisão e, mais recentemente, a internet, sentem-se estimulados a utilizar mais frequentemente a língua portuguesa (TREVISAN, 2017, p. 20).

Em contrapartida, a proposta da história de Kubai para a literatura bilíngue parte da ideia de diversidade e da inclusão. Para isso, também foram pensadas nas traduções em línguas indígenas, escolhidas duas, pois não seria possível nas 275 reconhecidas.

Para a tradução, como já informado, foram escolhidas as línguas guarani e tukano, porque fazem sentido para a minha trajetória: do pertencimento às etnias Kubeo e Tukano, de tronco linguístico Tukano Oriental, e o Guarani, por ser a língua materna da etnia Mbya Guarani, com a qual estabeleci relação de convívio, através do Centro de Referência Afro-Indígena do Rio Grande do Sul.

A história de Kubai foi um encontro que se deu a partir da procura por uma história para a Mesa Tangível. A Mesa Tangível será apresentada no próximo capítulo, onde proponho seu uso contando a história escolhida. Precisei visitar as narrativas indígenas que eu conhecia e os livros publicados com histórias das culturas indígenas para crianças que pudessem subsidiar pedagogicamente a minha pesquisa.

Minha aproximação com a história de Kubai se dá entre as minhas memórias e conhecimentos sobre minha identidade e pertencimento étnico de mulher indígena amazônica em contexto urbano, e também em contexto de pesquisa. Conectando esses saberes ancestrais, repassados na minha família, foi através da plataforma de vídeos YouTube que se deu meu encontro com o documentário *El Retorno del Cubai*, que mostrava localidades como Mitú, na

Colômbia, que eu só conhecia das histórias da minha mãe, estabelecendo uma conexão entre memória e ancestralidade.

Nesse documentário, foi também apresentado, em forma de animação, o personagem Kubai, ser da mitologia do povo indígena Kubeo. Adentrando na importância desse ser mitológico, tive acesso à tese de Diego Rosa Pedroso (2019), *O que faz um nome: etnografia dos Kubeo do alto Uaupés (AM)*. A partir de sua análise, foi possível seguir no passo seguinte: a adaptação e o desenvolvimento para uma história infantil.

Assim, nosso personagem protagonista é o ser encantado e mitológico Kubai, personagem que vai criando os elementos da natureza, a floresta, os animais e o rio.

No livro *Histórias que eu ouvi e gosto de contar*, Munduruku (2004) escreve sobre o sentido de ancestralidade e os seres encantados que, para a cultura ocidental, passam como invisíveis:

Acordar o povo brasileiro para suas raízes ancestrais. É desejo de trazer para o coração das crianças e dos jovens a mágica da fé em seres invisíveis e encantados que habitam seus sonhos, seus jogos e suas brincadeiras. É desejo de lhes dizer que tudo isso é verdadeiro. Que a verdade está principalmente em coisas que nossos olhos não veem (MUNDURUKU, 2004, p. 9).

Dessa forma, é urgente se pensar num livro para todos. A partir dessa concepção, tem-se a atuação do grupo Multi/NEPIE/UFRGS, onde o livro está sendo produzido e onde possuo vínculo como pesquisadora. Os trabalhos no Multi são coordenados pela professora doutora Cláudia Freitas, minha orientadora de mestrado.

Um dos objetivos do Multi (2020) consiste no estudo da produção de livros infantis acessíveis, com vistas à produção de livros para todas as crianças. Os livros produzidos pelo Multi buscam atender aos critérios de acessibilidade e têm características de interdisciplinaridade.

Educação, literatura e tecnologias tecem um trabalho interdisciplinar, permitindo inclusão e acesso do livro infantil a todos os alunos. A construção de conhecimento interdisciplinar nas áreas de educação especial e tecnologias busca promover

a produção, elaboração e a adaptação/adequação de literatura infantil (MULTI, 2020).²⁷

A partir do exposto, informo que o livro Kubai, o encantado será desenvolvido ao longo de 2020 e 2021, pelo Multi²⁸. A história do Kubai, dessa forma, está sendo projetada pelo Multi de maneira a tomar o contorno de livro e terá as mesmas medidas e materiais das publicações do grupo: papel couché fosco 240g duplado frente e verso em páginas de 25x25cm, com encadernação espiral metálica do tipo wire-o. Será impresso na Gráfica da UFRGS e, além do suporte físico, o livro também estará disponível no site do grupo (<https://www.ufrgs.br/multi/>), com audiodescrição em português e italiano, assim como em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e legendas para surdos e ensurdecidos (LSE).

3.5.1 Kubai e a tradução para a Língua Tukano

A história de Kubai também recebeu a tradução em Tukano, vinculação com a etnia da pesquisadora, como já dito. Foi pensada na adequação da história, visando abranger o maior número de pessoas, sendo acessível também para falantes da língua Tukano, junto com as línguas Nheengatu e Baniwa. E aos que estão em fase de letramento na língua tukano, terão a possibilidade de audiodescrição.

Há referência das línguas indígenas na Terra indígena Alto Rio Negro, localidade do “município de São Gabriel da Cachoeira, cuja área supera o território de Portugal, são faladas, por 23 etnias, 18 línguas diferentes” (TREVISAN, 2017, p. 16)

Salienta-se que o tradutor da história para a Língua Tukano foi Anderson Kary Baya, nativo da região onde se localiza São Gabriel da Cachoeira, pertencente ao clã do trovão da Etnia Tariano e filho de mãe Yepá Mahsã (Tukano). E segundo a cosmologia do povo Tukano, nos escritos de Gentil

²⁷ Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/multi/pesquisa/>>.

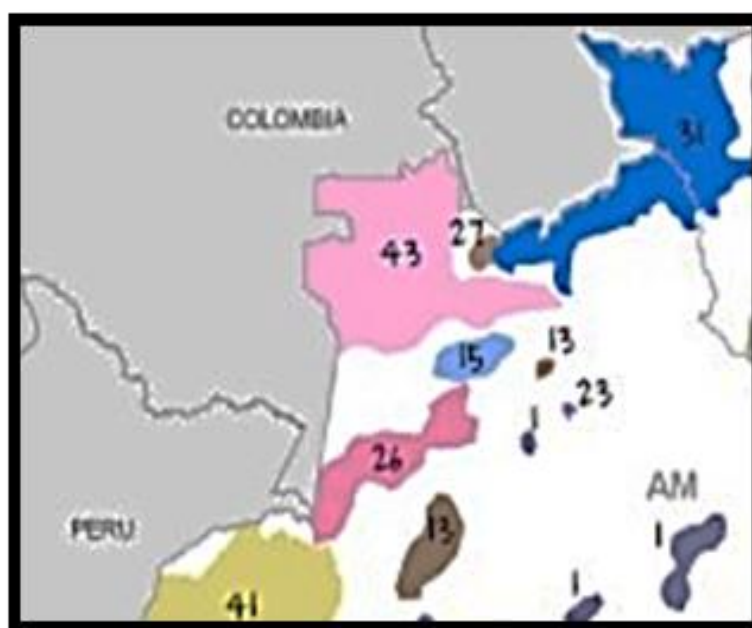
²⁸ Os livros produzidos pelo Multi têm um padrão de medidas e matérias pensados no âmbito do grupo com o intuito de que permitam a inserção de braille, imagens táteis, QR code e CD, história contada em Libras e com audiodescrição.

(2007, p. 213), “os Tukanos trabalhavam para a criadora Yepá, é por isso que os Tukanos se chamavam Yepá Mahsã, Gente da Terra”.

A língua tukano, conforme aponta o Instituto Socioambiental – ISA (2002), tem cerca de 20.000 pessoas falantes, sendo a língua mais falada por outras etnias do Uaupés.

Na Figura 12, apresentada a seguir, é possível ver a localização do povo Tukano num recorte do mapa da América do Sul.

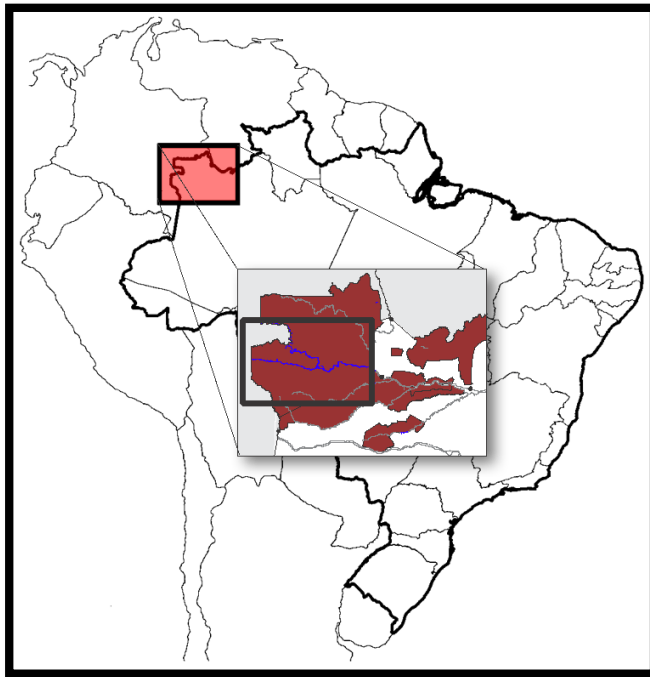
Figura 12 - Localização do povo Tukano, Terra Indígena Alto Rio Negro - AM



Fonte: Instituto Socioambiental, 2009.

Descrição da imagem: (início da descrição) recorte quadrado de um pedaço do mapa abrangendo a Colômbia e o Peru na lateral esquerda, em tonalidade cinza. Na lateral direita, o fundo branco e as cores rosa, azul, amarelo e marrom, todas com números (fim da descrição).

Figura 13 - Localização do povo Tukano



Fonte: Instituto Socioambiental, 2009.

Descrição da imagem: (início da descrição) desenho do mapa do Brasil com fundo branco, com destaque sobreposto da Terra Indígena Alto Rio Negro para indicar a região do povo Tukano (fim da descrição).

A seguir, apresento a tradução da história de Kubai, o encantado para a língua Tukano:

Figura 14 - Kubai



Fonte: Grupo MULTI/UFRGS

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia com fundo azul onde está centralizado um personagem. Ele é um ser de características humanóides, possui o

corpo todo na cor preta, tem uma cabeça com um olho grande e centralizado nela, também possui dois braços e duas pernas pisando sobre o chão de grama verde (fim da descrição).

Figura 15 – QR Code da História Kubai, O Encantado em Tukano



Escute a história de Kubai, o encantado usando o QR Code ao lado

Fonte: Grupo Multi UFRGS

Kubai, o Encantado em língua tukano

Kubai Ō'âki

Era uma vez Kubai, um ser encantado, aventureiro e curioso, que criava coisas usando a magia das palavras.

Nikâti niparo, Kubai Ō'âki, wākû turtuagi sēnitiase birkî niîpi, kîi uúkusemēnata a'penõ da'repî.

Certa vez, em um lugar distante e escuro, ele falou: “Que belas folhas coloridas se façam sentir”. Criando em seguida uma linda floresta.

Nikānimî, ni'îkã di'tâ yoa-ró-pî ni'î paro, naitiani di'ta ni'îparo, topinigi turniîpi: “ãyunó roritî'sé pûrî tî'óyã'a kawéé yã”. Toó ãyûni nikî buúrēpi.

No meio daquelas enormes árvores, teve outra ideia: “nesta floresta podem ter animais”. E de repente o primeiro surgiu: era grande e com pelos macios, era uma onça alegre e observadora.

Tée parka-sépi wa'teroré, tî'ó yã'a bo'kápi-taâ: “A'tî nikî né wa'îkinã niató”. Wākû- tioó-rome'ná bahuá-mi'tapî: pahigi, poâ-ri ãy'u-nó ka'bî-sémēná, yaî e'katigi ãyãstegi-nipi ki'a.

Kubai percebeu, do alto das árvores, que ainda faltavam sons por ali e brincando com palavras criou pássaros cantantes.

Kubai pe'é, yukîrika'á bu'i niîgi-tî'ó yã-pî, uúkû-kôte'sé di'sá, to'é uúkû- apê'pigi a'ná minikî'á basâ-sépe'anã da'repî.

O pássaro mais colorido logo lhe entregou um lindo cocar agradecendo pela liberdade de voar.

A'ní miniki ãy'u-nó rórity-gi kîî-né e'katigi wií-kú'siagi, mahâ poar i be'to o'o-pi.

Kubai olhou para baixo e sentindo o chão terroso sob seus pés percebeu que havia um largo rastro sendo feito: era a anaconda que rastejava inventando uma trilha.

Kubai-pê di'tâpi y'á-di'o- migi , ãyá bó'ká-pi ditâra so'bé ré : Diâ-u'tî'karo kîî ãyá-mã daré ka'gi-weépi.

Então, Kubai com seus encantamentos seguiu a trilha da anaconda e chegou às águas refrescantes do Rio Negro, onde mergulhou lá no fundo e continuou a criar e brincar.

To'tá-we Kubai-pé kîî masá- me'ná diâ-u'tî'karo yaá-maâ'né Siru tuú mi'agi a'ti ãpekõ-diâ-ré bokaápi, to'taweé tii maá-pi-ré baá-peé-pi, toó -tá-weé bahure-pé weé-pi.

O que será que ele vai inventar agora?

Yê'e nohó bahure- pí sa-beémã, ni'kânoakã-maá-mã?

3.5.2 Kubai e a tradução para a Língua Guarani

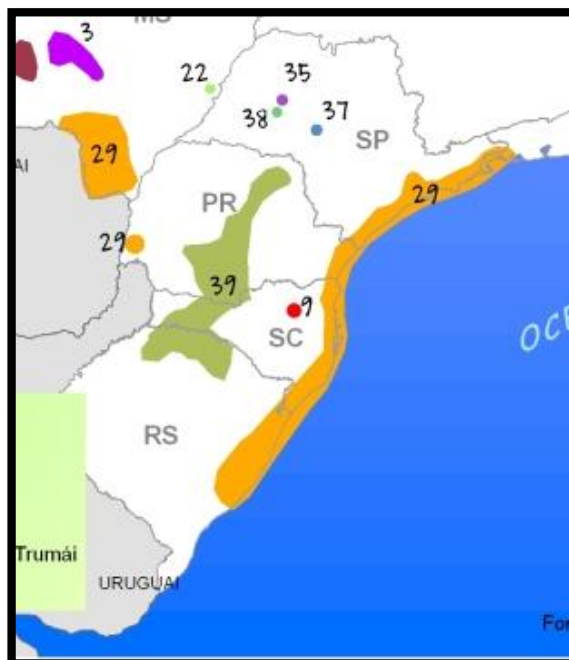
A história de Kubeo recebeu a tradução em Guarani, em razão da imersão que se deu com as artesãs Guarani Mbya das aldeias de Cantagalo e Itapuã, no coletivo de mulheres indígenas artesãs do Centro de Referência Afro-Indígena do Rio Grande do Sul.

A tradutora da história para a Língua Guarani foi Neusa Poty Quadros, que é uma indígena da etnia Guarani Mbya. É professora de língua e cultura Guarani da Mbya Aldeia Tekoa Palmeirinha e integrante da comissão Guarani Yvyrupá.

Os Guaranis possuem grande diversidade na organização de seus subgrupos, e são reconhecidos no Brasil em três deles, pelos nomes: Mbya, Kaiowá e Nandeva. Durante a pesquisa realizada para a produção do livro, foi feita a aproximação com a cultura Mbya, presente no estado do Rio Grande do Sul. Convém destacar ainda que os Guaranis Mbya também se encontram na região sudeste do Brasil, desde o Litoral até a Mata Atlântica, como também no Paraguai.

A seguir, é possível verificar a localização do povo Guarani no mapa:

Figura 16 - Localização do Povo Guarani Mbya nas proximidades da cidade de Porto Alegre



Fonte: Instituto Socioambiental, 2009.

Descrição da imagem: (início da descrição) figura vertical. O recorte de um mapa. Na lateral esquerda inferior um tom de azul, a escrita “oce” na lateral direita superior, traçados representando regiões do mapa em tom branco e as siglas: RS; SC; SP (fim da descrição).

O contato que tive com a língua guarani aconteceu a partir da convivência que tenho tido com os *parentes* Guaranis Mbya residentes em Porto Alegre, quando participamos conjuntamente dos eventos e feiras de vendas de artesanato na cidade. A língua guarani pertence à família linguística Tupi Guarani, como característica, nos conta Jera Poty Mirim (2019) que

Os Mbya conservam uma linguagem ritual, extremamente elaborada, ayvu porã, expressão traduzível como belas palavras, revelada pelas divindades aos dirigentes espirituais, a partir de um vocabulário e conceitos muito próprios (MIRIM, 2019, p. 102).

A seguir, apresento a tradução da história de Kubai, o encantado para a língua guarani:

Figura 17 – QR code da História Kubai, O Encantado em Guarani



Escute a história de Kubai, O Encantado usando o QR Code ao lado

Fonte: Grupo Multi UFRGS.

Kubai, o encantado em língua guarani

Kubai iporayu va,'e

Era uma vez Kubai, um ser encantado, aventureiro e curioso, que criava coisas usando a magia das palavras.

Teimgue manje kubai, peteim ovy'a va'e mba'emore ipy'a guaxu ha'e oporexa va'e, ojapo oexã'ã va'e iparagui.

Certa vez, em um lugar distante e escuro, ele falou: “Que belas folhas coloridas se façam sentir”. Criando em seguida uma linda floresta.

Peteimgue mombyry oiko Javé yjayvu: -Yvyra rogue porã joegua he'yn va'e tojejapo. Ha'erire oiko peteim ka'aguy porã.

No meio daquelas enormes árvores, teve outra ideia: “nesta floresta podem ter animais”. E de repente o primeiro surgiu: era grande e com pelos macios, era uma onça alegre e observadora.

Ha'eva'e yvyra kuery mbyte py oiko peteim tekoa. Ha'eva'e ka'aguy py oiko va'erã vixo'i kuery, ha'rã oiko vixo'i ijypyguare, tuvixa va'e, ague yxyim Porã va'e. Peteim xivi ovy'a va'e ha'e oma'em ma'em oikovy va'e.

Kubai percebeu, do alto das árvores, que ainda faltavam sons por ali e brincando com palavras criou pássaros cantantes.

Kubai oexã'ã vy, yvyra ary katy gui, oatama mba'emo onhendu nhendu va'e. Ha'e ipara va'e gui rive ojapo guyra'i iporã va'e kuery.

O pássaro mais colorido logo lhe entregou um lindo cocar agradecendo pela liberdade de voar.

Peteim guyra'i iporã va'e ome'em akã regua iporã va'e ovevea oguerovy'a vy.

Kubai olhou para baixo e sentindo o chão terroso sob seus pés percebeu que havia um largo rastro sendo feito: era a anaconda que rastejava inventando uma trilha.

Kubai oma'em yvy katy ha'e ipyre oendu yvyre a, ha'e peça peteim hape tuvixa va'e, mboi guaxu onhembotyryry va'ekua ojapo ha'eva'e hape.

Então, Kubai com seus encantamentos seguiu a trilha da anaconda e chegou às águas refrescantes do Rio Negro, onde mergulhou lá no fundo e continuou a criar e brincar.

Ha'e rã kubai mboi guaxu rape tipo oo, oguãe peteim yyguaxu porã py, ha'epy ho'yta ha'e onhevanga opamba'e ojapo apy oiko.

O que será que ele vai inventar agora?

Mba'e ju ayn ojapo rã?

3.6 O LIVRO EM TRÊS LÍNGUAS: PORTUGUÊS, GUARANI E TUKANO

A história de Kubai, o Encantado traduzido do português para duas línguas indígenas faz parte do projeto para tornar acessível a leitura para crianças que não dominam o português e, ao mesmo tempo, têm contato com a escrita da língua tukano e/ou guarani. São recursos que viabilizam o trabalho de professores de alfabetização na perspectiva de educação intercultural.

A leitura, nesta abordagem, abre caminho para a revitalização das línguas indígenas, uma vez que, até o momento, não ocupam o mesmo patamar da língua portuguesa no Brasil. O guarani, por exemplo, não é língua oficial no município de Porto Alegre, logo o ensino da mesma fica concentrado nas áreas de aldeia, tendo também poucas produções literárias na língua nativa.

Em vista da produção do Livro de Kubai em formato bilíngue português-tukano e português-guarani, as crianças poderão dividir o mesmo livro e conhecer uma cultura indígena com características diferentes, uma vez que culturas indígenas são plurais, como apresento nos dados das etnias Yepá Mahsã (Tukano) e Guarani Mbya.

O livro intercultural é um instrumento que promove a troca de conhecimentos das diferentes culturas, conhecimento da língua portuguesa,

tukano e guarani de modo contextualizado. Nesse sentido, promove a equidade, para empoderamento cultural de forma coletiva.

O resultado esperado a partir da oferta da história de Kubai, de forma bilíngue, será o de permitir um novo significado às formas que os leitores podem ter acesso à literatura. Garantir o direito à leitura e o direito à preservação das culturas de povos originários do Brasil é algo que se adequa bem a todos os públicos.

4 LITERATURA INFANTIL INDÍGENA: A MESA TANGÍVEL COMO DISPOSITIVO

Desde a tenra idade, nós, indígenas, ouvimos as histórias contadas pelos mais velhos. A tradição de narrar a origem de cada povo nativo existe nas nossas famílias há muitos anos e estão profundamente relacionadas a cada clã e etnia, ainda que de diferentes formas.

Os contos da criação do mundo, por exemplo, podem ser contados em diferentes versões e ao mesmo tempo apresentarem elementos em comum, evocando as trocas de experiência de cada povo.

Tendo isso em vista, busquei usar o recurso tecnológico da Mesa Tangível como forma de socializar uma destas histórias milenares, abordando sobre a criação do mundo a partir de Kubai, o encantado. Trata-se de uma história já conhecida pela etnia indígena Kubeo, recontada por mim e outras integrantes do grupo MULTI-UFRGS.

Através da mitologia tradicional do povo Kubeo²⁹, o estudo foi conduzido primeiramente a partir de pesquisa na ordem da tradição oral e depois a partir de indicativos escritos sobre o Kubai. Esta versão da história ou modo como é narrado foi escolhido junto ao movimento de retomada das memórias da etnia de que faço parte, e a curiosidade de saber a história do povo Kubeo me levou a um site de vídeos, o YouTube.

Ao fazer várias buscas, como já informei, cheguei ao documentário *El Retorno del Cubai*, de 2012, da diretora indígena Luz Adriana Quigua, da etnia Kubeo da Colômbia. O filme é uma metáfora de retorno às raízes da cineasta. Narra o caminho feito pela anaconda da criação, que subiu o rio do universo, demonstrando como adquirimos alguns costumes e vivência da cultura indígena e cosmologias.

Para contar nossas histórias, na educação e cultura de povos nativos, já usávamos tecnologias anteriores ao mundo contemporâneo ocidental. A fogueira é um exemplo, outras sabedorias ancestrais que compõem esse cenário das histórias são a projeção natural de um céu estrelado. Poderíamos

²⁹ O povo Kubeo cobre uma vasta nuvem de grupos e comunidades distribuídas pelos rios Uaupés, Querari e Cuduiarí entre as fronteiras de Brasil e Colômbia. Os Kubeo costumam usar Pamiwa para autodesignação (PEDROSO, 2019).

chamar estas tecnologias de baixo custo e amplamente usadas pelos povos indígenas.

No imaginário popular, nós, sujeitos indígenas, estamos nos afastando da nossa cultura à medida que dominamos os instrumentos tecnológicos. Entretanto, acredito que seja um pensamento muito equivocados, pois as ferramentas tecnológicas nos ajudam a fortalecer nossas lutas por direitos indígenas. Segundo Luciano (2011),

[...] à vida moderna, aquela resultante dos benefícios das ciências, das técnicas e das tecnologias disponíveis e acessíveis no mundo de hoje. E a escola é um dos instrumentos escolhidos para garantir o acesso a esse mundo desejável. Isso não implica em substituição ou desvalorização dos conhecimentos tradicionais, que continuam como referência identitária e base de direitos, mas não como horizonte ontológico e cosmológico da vida (LUCIANO, 2011, p. 40).

Luciano (2011) faz uma leitura da trajetória dele desde a escola em contato com o mundo dominante e a curiosidade pelos recursos utilizados naquele território, reconhecendo a importância deles, mas como ferramentas que se aliam às referências ontológicas e cosmológicas da cultura Baniwa.

Davi Kopenawa, um xamã e liderança reconhecida do povo Yanomami, faz essa diferenciação entre o povo da mercadoria e a população originária, segundo a cosmologia Yanomami, na obra *A queda do Céu: Palavras de um Xamã Yanomami* (2015):

Omama nos deu também as plantas de nossas roças, que lhe foram dadas pelo sogro, vindo das profundezas das águas. Ensinou-nos o modo de construir nossas casas e de cortar nossos cabelos. Ensinou-nos a dar nossas festas *reahu* e a pôr em esquecimento as cinzas de nossos mortos. Transmitiu-nos todas as palavras de nosso saber. Já os brancos têm escolas para isso. O que eles chamam de educação, para nós são as palavras de *Omama* e dos *xapiri*, os discursos *hereamuu* de nossos grandes homens, os diálogos *wayamuu* e *yãimuu* de nossas festas. Por isso, enquanto vivermos, a lei de *Omama* permanecerá sempre no fundo de nosso pensamento (ALBERT; KOPENAWA, 2015, p. 390-391).

Dessa forma, dialogar com a linguagem das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) é perceber que "A inovação tecnológica é contínua e

junto dela caminha a inclusão digital para atender às demandas e necessidades do cidadão, independentemente de sua cultura” (SILVA; DIAS; ANDRADE, 2019, p. 77).

Para esta dissertação, busquei possibilidades para que no contexto educacional todos tenham acesso ao uso de tecnologias contemporâneas e ocidentais vindas de grupos da universidade, onde nós, indígenas, temos acesso e igualmente podemos contribuir com a ciência e na tessitura das pesquisas.

Após fazer a organização da história indígena para ser contada, selecionei as produções científicas sobre Tecnologias Tangíveis e Tecnologias Assistivas, ambas importantes para se chegar ao resultado com relação ao trabalho com a Mesa Tangível.

Com a proposta de atividade e contação da história indígena na Mesa Tangível, trabalhei a partir de textos de Passerino que oferece pesquisa com a tecnologia de Mesa Tangível. Ressalto que anteriormente à pesquisa com Interação Tangível na UFRGS, já havia produções científicas que contemplavam as tecnologias enquanto recursos para a mediação de ensino e aprendizagem (PASSERINO, 2005).

Esses estudos supramencionados foram pioneiros e importantes para referências atuais sobre tecnologia e o desenvolvimento de dispositivos tecnológicos de inclusão para pessoas com deficiência. As tecnologias podem facilitar a vida na sociedade contemporânea, sendo reconhecidas no campo da educação através do uso de ferramentas tecnológicas ou produtos tecnológicos (PASSERINO, BEZ, 2015).

Tecnologia e inclusão de pessoas com deficiência estão relacionadas ao conceito de Tecnologia Assistiva, que tem como foco a funcionalidade para pessoas com deficiência. A referência nesse assunto é o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), com o fim de diferenciar tal conceito de outras tecnologias. “A importância desta distinção está no estabelecimento de focos de estudo, organização de serviços e financiamento de pesquisas” (BERSCH, 2014, p. 51).

De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) (2009) da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), a

Tecnologia Assistiva (TA) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

As Tecnologias Assistivas permitem a qualificação de atividades do cotidiano, podendo oferecer suporte necessário à inclusão relacionada a diversos níveis da vida de um indivíduo e o meio ao qual pertence. Desde soluções mais simples, por exemplo, como um suporte para segurar um lápis, até outras ferramentas tecnológicas de informática, como um teclado para computador acessível para pessoas com limitações motoras.

No âmbito do desenvolvimento de dispositivos tecnológicos, é recente o uso da Tecnologia Tangível (TT) que faz a utilização de objetos tridimensionais e cotidianos. Bonillo et al. (2016) fizeram uso de frutas e outros objetos comuns na superfície de uma Mesa Digital e concluíram que podem ser potentes com o devido planejamento pedagógico. As ações executadas nessa mesa são pensadas de maneira a produzir estratégias que propiciem novos modos de oferecer histórias às crianças.

4.1 INTERAÇÃO TANGÍVEL

As tecnologias como conhecemos já são utilizadas como ferramentas pedagógicas, tais como computadores e *Tablets*, e, a Interação Tangível (IT) pode ser pensada como um tipo de tecnologia inovadora, motivada pela perspectiva da mediação, promovendo a interação do contato com o outro e com objetos reais. Passerino (2005), em sua tese, refere a importância do “uso de ambientes digitais de aprendizagem acompanhado de estratégias de mediação (PASSERINO, 2005, p. 6).

O objetivo inicial do uso de Interação Tangível (IT) foi proporcionar outros tipos de linguagem acessível do ponto de vista da mediação na aprendizagem de crianças identificadas com autismo. E no campo das tecnologias, a IT apresenta melhores resultados quanto à interação entre pares para a execução de atividades, proporcionando ao sujeito formas de pensar a ação e intencionalidade, potencializando a maneira como a cena de atenção

poderá acontecer, no sentido de que a criança poderia se tornar mais disponível desde o dispositivo oferecido.

4.1.1 A Mesa Tangível

A Mesa Tangível é uma Interface Tangível, resultado de pesquisas feitas na Universidade de Zaragoza, na Espanha, e teve como uma de suas pesquisadoras a professora Liliana Passerino. O uso dessa tecnologia tem suas referências baseadas em Ullmer y Ishii (2000).

A Tecnologia Tangível, promovida pelo uso de interfaces interativas tangíveis, segundo Passerino; Baldassari (2017), qualificam a comunicação com a história que está sendo trabalhada, quando se tem o auxílio de narrativas visuais.

Com esse dispositivo, a mesa tangível, é possível realizar interações com objetos reais, pensados para a atividade a ser desenvolvida. Com relação às suas características,

A mesa é uma estrutura de madeira com uma superfície de acrílico e vinil semitransparente, que possui em seu interior um projetor, uma webcam, leds infravermelho, um espelho e um computador. A imagem da aplicação é projetada com o auxílio do espelho na superfície semitransparente da mesa e os objetos, com seus elementos fiduciais de marcação em sua base, são posicionados sobre a projeção, na mesa. A imagem dos elementos de marcação sobre a mesa é capturada pela webcam e enviada ao computador para que o software faça o reconhecimento dos fiduciais e seu respectivo posicionamento. O framework da mesa, através do seu player, interpreta os dados e exibe no projetor os comandos previamente programados na aplicação³⁰.

Ressalta-se que para apresentar atividades pedagógicas na Mesa Tangível, essas têm que envolver a interação com objetos tangíveis na superfície da mesa para realizar experimentações, resolver desafios e apresentar narrativas (PREUSS, 2019, p. 3).

Uma mesa tangível é uma IIT que permite interações em sua superfície com objetos físicos reais, identificados na sua base com marcadores fiduciais para reconhecimento das interações e pode ser utilizada em tarefas cognitivas que envolvem

³⁰ Site do Teias-UFRGS. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/teias/?p=680>>.

representações visuais, sonoras, táteis e simbólicas de objetos (GLUZ et al., 2018, p. 547).

Para apresentação da história infantil indígena de Kubai, o encantado, foi utilizada a Mesa Tangível como ferramenta mediadora, na qual as crianças pudessem conhecer a mitologia indígena com recursos táteis, os personagens em tridimensionalidade. O personagem Kubai foi feito de feltro.

Assim, a Mesa Tangível (MT) possui ferramentas que permitem adaptar jogos e histórias, e pode ser utilizada na mediação como recurso pedagógico, colaborando no processo de aprendizagem de forma que um indivíduo possa manipular objetos reais, de maneira interativa. Alguns elementos técnicos devem ser observados para a sua estrutura:

A parte funcional e técnica da MT (Fig. 18) tem medidas específicas da face externa. A superfície da mesa permite o uso de elementos com códigos de leitura chamados de fiduciais que lembram os códigos de barra, exercendo comandos de cada placa numerada, por meio de um software.

Figura 18 - Mesa tangível: visão do alto



Fonte: da autora

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia de uma mesa tangível, um móvel de madeira em forma de caixa grande e um tampo de acrílico semitransparente. Na superfície dessa mesa são colocados os objetos tridimensionais (fim da descrição).

Figura 19 - Mesa tangível: visão de frente



Fonte: A autora.

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia de uma mesa tangível de frente o que permite ver um móvel de madeira em forma de caixa de tamanhos iguais de cor branca (fim da descrição).

Cada fiducial³¹ (Fig. 20) recebe uma numeração e tem uma área específica projetada na mesa, que ao entrar em contato com a superfície, é ativada, executando uma mídia de som da narração da história, jogo ou feedback.

Figura 20 – Fiducial



Fonte: da Autora

³¹ São Marcadores Fiduciais elementos que marcam a base da mesa, posicionados em sua superfície (TEIAS, 2018).

Descrição da imagem: (início da descrição) uma ilustração de um código digital chamado fiducial em seu interior. Apresenta área de cor branca com círculos pretos e outros cinco círculos brancos vazados como uma peneira (fim da descrição).

As aplicações feitas na MT podem lembrar uma atividade desencadeada em tablet ou celular, pelo uso da linguagem visual e interação virtual, a partir de softwares ou Aplicativos de cunho educativo. A diferença, no entanto, entre a mesa e os outros dispositivos, encontra-se no uso de objetos reais durante a interação, ao usar o *touch screen*, através do deslizamento com os dedos por toque ou no formato de pinça com os dedos, há grande chance de não se fazer nenhuma interação nem com o dispositivo nem com outra pessoa, caindo num em movimentos repetidos e sem sentido para o sujeito.

Já as ações feitas na Mesa Tátil tornam os gestos amplos em sentido dos objetos do cotidiano, porque no momento em que uma criança joga, escuta uma história com outra criança, as duas crianças vão estar realizando uma interação de movimento ao encontro do outro e da atividade envolvendo esta tecnologia.

No editor, as atividades são formadas por um conjunto de cenas. Em cada cena é escolhida a imagem de fundo, o áudio de narração ou explicação e as demais imagens que compõem o cenário, com possibilidade de animações dessas imagens [...]. Quando há interação com objetos tangíveis, no editor são delimitadas as áreas dessa interação e a configuração dos elementos fiduciais corretos e incorretos e o respectivo feedback sonoro ou pictográfico para cada resposta (PREUSS et al., 2019. p. 3).

No interior da mesa, há um espelho (Fig. 21) e uma luz de *LED*, o que torna iluminada a sua superfície, e o funcionamento do reflexo do espelho com o projetor proporciona o uso das imagens de cenários de uma história ou de um jogo.

Figura 21 – Interior da mesa tangível: visão do alto e mesa sem tampo



Fonte: A autora.

Descrição da imagem: (início da descrição) mostra o interior de um móvel tipo caixa grande. No fundo dele há um retroprojetor, fios conectores, webcam e um espelho, em suas beiradas estão instaladas lâmpadas LED (fim da descrição).

4.1.2 Kubai, o encantado e a mesa tangível

Inicialmente, foi organizada uma caixa com os bichos em madeira produzidos pelas mulheres indígenas guaranis da Tekóa Jataí'ty, conhecida como aldeia Cantagalo (Viamão-RS). Ao despertar a sensibilidade das crianças ao toque e texturas dos animais em madeira, proponho experimentar os saberes das cosmologias da Etnia Guarani, povo originário presente no Rio Grande do Sul, assim como os olhares atentos de nossas crianças guaranis.

George (2011) explica como são feitas as figuras tridimensionais dos animais na Cultura Guarani Mbya,

Esculturas de madeira que representam animais que estão presentes no cotidiano dos Guaranis. É uma atividade masculina. O homem retira a madeira na mata (caixeta, cujo nome científico é *Tabebuia cassinoides*), corta com a faca e esculpe. Em seguida, a escultura (onça, tamanduá...) é queimada com ferro quente (GEORGE, 2011, p. 56).

Relembro aqui os ensinamentos das pessoas mais velhas que sempre diziam que cada bichinho tem um segredo, tem uma história, e esse segredo e essa história têm que ser respeitados. “Para vocês, o bicho é só bicho e nada mais, para o Guarani tem segredo, disse seu Dário” (MENEZES, 2015, p. 72).

Figura 22 – Bichos Guarani Mbya em madeira

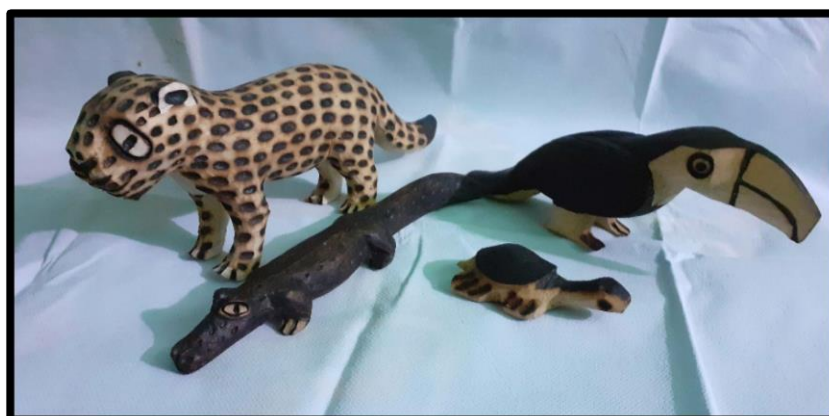


Fonte: a autora

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal. Sobre uma superfície branca estão 8 animais talhados em madeira, da esquerda para a direita da imagem: uma onça pintada, um tatu, um quati, um jacaré, uma tartaruga, uma coruja, um gavião, um tucano, organizados lado a lado (fim da descrição).

A experiência de manusear os animais tridimensionais torna possível diferenciá-los para, posteriormente, reconhecer o animal em outros contextos, como na aplicação e perguntas quanto à Mesa Tangível, assim como sobre os animais da história de Kubai em imagens táteis ilustradas.

Figura 23 - Bichos Guarani Mbya em madeira



Fonte: a autora.

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia horizontal. Sobre uma superfície branca estão 4 animais talhados em madeira, da esquerda para a direita da imagem: uma onça pintada, um jacaré, uma tartaruga, um tucano, que estão organizados lado a lado (fim da descrição).

Para a aplicação na Mesa Tangível foram produzidos quatro fiduciais, respectivamente, para cada personagem: Kubai, a onça, o pássaro e a anaconda. Os fiduciais foram inseridos em cada personagem, confeccionados em feltro, garantindo a tridimensionalidade. Nessa aplicação, aparecem três cenas, e em cada uma, serão problematizadas situações retiradas da história de *Kubai, o encantado*.

Os fiduciais proporcionaram a garantia de a história ser trabalhada na perspectiva pedagógica, de maneira a contextualizar e problematizar a história de Kubai. Cada fiducial utilizado estava conectado à Mesa Tangível e colado nos objetos tridimensionais. Ao encaixar o objeto em uma área específica da mesa, acontece uma ação; o fiducial, ao ter seu código lido pelo editor da mesa, executa a tarefa programada com *feedback* à criança, desencadeado normalmente por áudio, possibilitando a interação e mediação.

Foram produzidos fiduciais para o personagem Kubai. Para cada um, uma pergunta que terá retorno, quando inserida em imagem correspondendo à pergunta. Quando a criança acerta a resposta correspondente a uma determinada pergunta, levando o personagem ao local da imagem de resposta, recebe um retorno positivo e segue para a próxima pergunta.

4.1.3 Aplicação na mesa tangível

Vamos iniciar a nossa história, acompanhados por Kubai. Como já foi dito, a história de Kubai foi inspirada na mitologia do povo Kubeo, e para a aplicação na Mesa Tangível, teve-se como fonte também o curta-metragem *El Retorno del Cubai*. Em um trabalho conjunto com o grupo Multi, foi adaptada a história do nosso encantado.

As ilustrações foram baseadas na estética apresentada no referido documentário, assim se assume totalmente essa inspiração. A partir das imagens contidas no filme, os bolsistas de design do grupo Multi refizeram os personagens. A sequência, para o uso com a Mesa Tangível, foi realizada a partir da ideia de perguntas e respostas, sobre a história de Kubai.

Kubai, o Encantado

Figura 24 – Boneco Kubai



Fonte: Fonte: Grupo Multi UFRGS

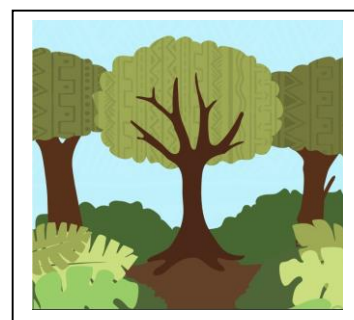
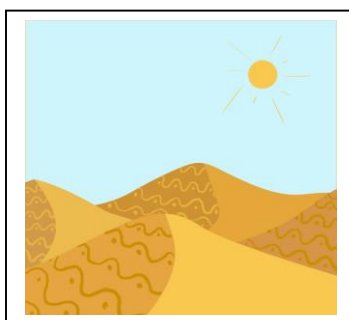
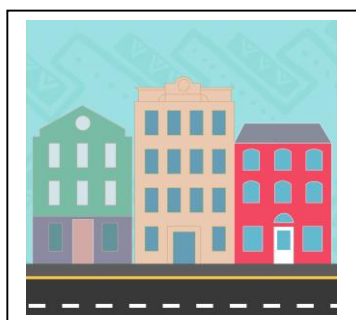
Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia vertical. Fundo em tons claros, ao centro um boneco de feltro da cor marrom escuro, possui uma cabeça redonda grande que ocupa quase metade do seu tamanho, com apenas um olho branco grande ao centro, e que possui um centro preto. Não possui boca e nariz. Tem corpo em forma de cone, duas mãos finas sem dedos e dois pés achatados (fim da descrição).

1 - Ajude o Kubai a encontrar a floresta

Era uma vez Kubai, um ser encantado, aventureiro e curioso, que criava coisas usando a magia das palavras.

Certa vez, em um lugar distante e escuro, ele falou: “Que belas folhas coloridas se façam sentir”. Criando em seguida uma linda floresta.

Figuras 25; 26; 27 – Cidade, deserto e floresta, respectivamente



Fonte: Grupo Multi UFRGS.
Descrição das imagens:

Figura 25: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro, um fundo azul e o desenho de três prédios em tamanhos e cores diferentes (fim da descrição).

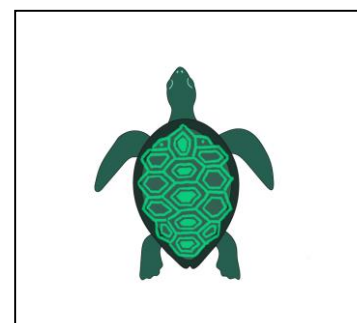
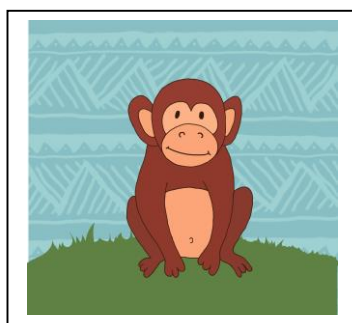
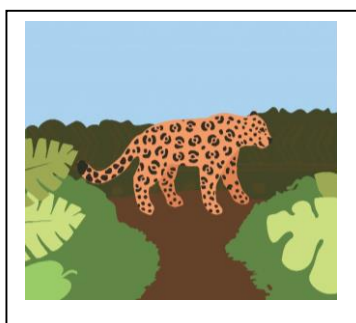
Figura 26: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro, um fundo azulado representando um céu, um sol está presente nesse céu e existe na parte inferior da imagem a representação de um chão similar a um deserto (fim da descrição).

Figura 27: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro, um fundo azulado. O chão verde com algumas folhas em tons verdes e três árvores, com seus troncos marrons escuro e suas folhas verdes (fim da descrição).

2 - Ajude o Kubai a encontrar a onça.

No meio daquelas enormes árvores, teve outra ideia: “nesta floresta podem ter animais”. E de repente, o primeiro surgiu: era grande e com pelos macios, era uma onça alegre e observadora.

Figuras 28; 29; 30 – onça, macaco e tartaruga, respectivamente



Fonte: Grupo Multi UFRGS.

Descrição das imagens:

Figura 28: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro da imagem, fundo azul, chão marrom com folhas e gramado verde em suas laterais e ao centro, uma onça pintada virada para o lado direito (fim da descrição).

Figura 29: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro da imagem, fundo azul com alguns grafismos brancos. O chão é um gramado e sobre ele, um macaco marrom centralizado olhando para o leitor (fim da descrição).

Figura 30: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e o fundo completamente branco. Ao centro, uma tartaruga verde (fim da descrição).

3 - Ajude o Kubai a encontrar o cocar

Kubai percebeu, do alto das árvores, que ainda faltavam sons por ali e brincando com palavras, criou pássaros cantantes.

O pássaro mais colorido logo lhe entregou um lindo cocar agradecendo pela liberdade de voar.

Figuras 31; 32; 33 – cocar indígena, cuia indígena e colar indígena, respectivamente



Fonte: Grupo Multi UFRGS.

Descrição das imagens:

Figura 31: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro, um fundo azulado, em tom claro, e a imagem de um cocar com penas vermelhas, amarelas e azuis (fim da descrição).

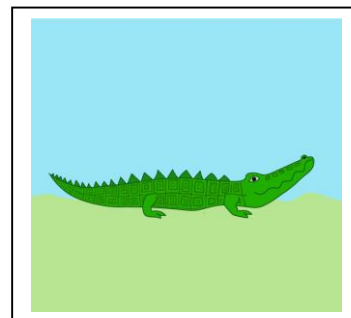
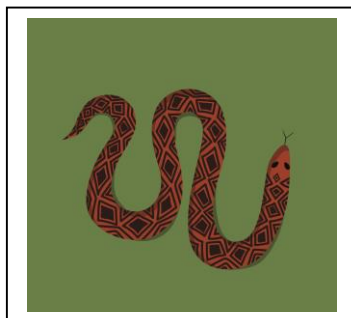
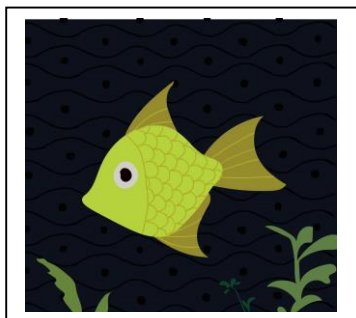
Figura 32: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um fundo branco. Ao centro, uma superfície em tom amarelado e sobre a superfície, uma cuia indígena marrom com alguns grafismos (fim da descrição).

Figura 33: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro da imagem, um fundo amarelado com grafismos e a imagem da parte que representa o queixo, pescoço e início de ombros de um ser humano. Portando um colar que parece ser feito de bolinhas em diferentes tamanhos e tonalidades de marrom (fim da descrição).

4 - Ajude o Kubai a encontrar a anaconda

Kubai olhou para baixo e sentindo o chão terroso sob seus pés, percebeu que havia um largo rastro sendo feito: era a anaconda que rastejava inventando uma trilha.

Figuras 34; 35; 36 – peixe, anaconda e jacaré, respectivamente



Fonte: Grupo Multi UFRGS.

Descrição das imagens:

Figura 34: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro da imagem, um fundo preto com um peixe verde em destaque (fim da descrição).

Figura 35: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro da imagem, um fundo verde com uma anaconda marrom em destaque que possui grafismos em seu corpo (fim da descrição).

Figura 36: (início da descrição) quadrado com bordas em linha preta e um contorno interno branco. Ao centro da imagem, um fundo azul representando o céu e um chão em tonalidade terrosa, em destaque um jacaré verde virado para a direita (fim da descrição).

5 - O que será que ele vai inventar agora?

Então, Kubai com seus encantamentos seguiu a trilha da anaconda e chegou às águas refrescantes do Rio Negro, onde mergulhou lá no fundo e continuou a criar e brincar.

4.2 INTERLOCUÇÕES CULTURAIS E O USO DA MESA TANGÍVEL

A mesa tangível pode proporcionar aprendizados através do uso da tecnologia, do ponto de vista da mediação para uma interação entre a criança e o objeto de conhecimento, mediados pelo educador que exerce o papel de mediador.

A interação que a Mesa Tangível pode acontecer, também, por meio da exploração de objetos. A proposta para a dissertação, em um primeiro momento, tinha a sugestão de que as crianças brincassem e explorassem as miniaturas de animais da cultura Guarani Mbya.

Do ponto de vista da tecnologia tangível, a mesa também é mediadora conforme são feitas as interações com os objetos nos recursos pedagógicos realizados entre adultos e crianças ou, considerando o grupo de crianças entre elas. Para a aprendizagem, é uma forma de promover processos cognitivos que envolvem vários conhecimentos, tais como linguagem, pensamento lógico e coordenação motora

Com a história de Kubai, O Encantado, foi feita a aproximação dos saberes das culturas indígenas, sendo possível promover a contação desta história por um educador. Para a produção da história, foram necessários conhecimentos interculturais entre a história de tradição oral e mitológica dos Kubeo, um povo amazônico, e a troca com os saberes do povo Guarani Mbya e os animais tridimensionais.

Outro aspecto importante a ser ressaltado foi o contato com línguas indígenas de troncos linguísticos diferentes entre si e diferentes da Língua Portuguesa. No âmbito da linguagem, propõe conhecer e valorizar a cultura dos povos indígenas que têm resistência cultural e revitalização destas línguas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kubai, no meio das enormes árvores, teve outra ideia!

Assim também me senti muitas vezes, durante a realização desta pesquisa: “com muitas ideias”, em meio a enormes possibilidades que iam surgindo. Kubai é um dos muitos personagens que pertencem ao imenso território das histórias infantis que os indígenas contavam em volta de uma fogueira, ou simplesmente em rodas. Kubai traz o espírito de aventura que tem a possibilidade de encantar as crianças, em um mergulho na literatura infantil indígena. O mito de Kubai veio ao encontro desta pesquisa ou a pesquisa foi ao seu encontro?

O caminho percorrido ao longo desta dissertação atravessou fronteiras geográficas e culturais, assim como sofreu alguns redirecionamentos. Como ponto de partida, no momento da qualificação, a trilha que eu seguiria era na direção de observar e analisar a interação de crianças com uma história Infantil Indígena produzida com a Tecnologia Tangível, para utilização com a Mesa Tangível (MT).

Entretanto, ocorreram determinados acontecimentos que não se tem como prever, como uma pandemia com protocolos de distanciamento social, obrigando as escolas a adotarem o ensino remoto. Dessa forma, a minha pesquisa exigiu mudanças, adequações em função da inviabilidade de disponibilizar a história infantil indígena através da Mesa Tangível.

Meu projeto, depois desse trilhar, teve então como objetivo geral analisar as correlações entre o que já foi produzido na literatura indígena publicada e as lembranças desde a oralidade da cultura Kubeo, com a intenção de produzir uma história infantil indígena. E, como objetivos específicos: conhecer a literatura infantil indígena oral e publicada; desenvolver uma história infantil indígena; desenvolver a possibilidade para apresentação da história Kubai, o encantado, na Mesa com Interação Tangível; e contribuir para a pesquisa sobre Literatura Infantil Indígena, bem como sobre tecnologias com Interação Tangível (IT).

Sou indígena do povo Kubeo. Povo que vive neste país, desde quando ele se chamava Pindorama — terra das palmeiras, em tupi-guarani. *Todos os indígenas falam tupi-guarani?* É uma das perguntas que mais escuto, e aqui respondo de forma breve: não! Assim como cada povo tem suas características culturais diferentes, às vezes, não muito diferente, pois os povos indígenas comungam mitos, suas lutas e resistências. Somos *parentes*. Parentes, como diz Baniwa (2006), que compartilham de interesses comuns, de direitos coletivos e da luta pela autonomia sociocultural.

Minha imersão na cultura do povo Kubeo foi também um mergulho para dentro. Aproximações com minhas memórias de *cunhã*, de histórias que eu escutava, em uma época em que não se tinham livros infantis com histórias de indígenas para crianças, ou com o registro das histórias que eu escutava. A minha aproximação com a forma de tecer a pesquisa me fez buscar fios de imersão e proximidade com quem (des)conhecia. Acessei a memória coletiva que ao longo dos anos mantém viva nossas culturas originárias.

Durante muito tempo, nossa cultura viveu somente nas falas e nas memórias do nosso povo, sendo considerada pelo colonizador, em uma perspectiva eurocêntrica, como uma não cultura, primitiva, subalterna, inferior. Deriva daí a imposição da língua portuguesa pela catequização de nossos povos: a resistência das línguas indígenas, infelizmente, não foi possível para todos os povos remanescentes.

Das histórias vividas somente nas palavras dos indígenas, hoje é possível ter acesso ao universo indígena através de livros escritos por indígenas. Daniel Monteiro da Costa, da etnia Munduruku, Daniel Munduruku, é um precursor desse movimento literário que resgata e oferece uma literatura infantil indígena. Daniel Munduruku apresenta uma vasta produção; são mais de 50 publicações, onde podemos encontrar histórias mitológicas de etnias distintas. Por exemplo, no livro *Contos indígenas Brasileiros*, temos histórias mitológicas de guaranis, de tukanos (descendentes da mesma narrativa mitológica — a cobra canoa — que os kubeos).

O escritor Olívio Jekupé, além de escrever e publicar literatura infantil indígena, propõe que esta “forma” de literatura tenha o nome de literatura nativa. Yaguaré Yamã, representante da literatura nativa, introduz o bilinguismo

em seus livros, ou seja, ele oferta suas histórias em português e em tupi moderno.

A escritora indígena Márcia Kambeba, além de publicar suas histórias, mantém a tradição oral na forma de contação. Kambeba é uma contadora de histórias. Kambeba é uma das defensoras da necessidade de se ter mais autores indígenas circulando nas salas de aula, tanto nas cidades quanto nas aldeias, ela acredita em um grande ajuri literário. Ajuri é uma expressão comum na Amazônia e pode ser traduzido/compreendido por “mutirão”.

As correlações entre o que já foi produzido na literatura indígena publicada e as lembranças desde a oralidade da cultura Kubeo foram estabelecidas, porém assumo que não tiveram um ‘fim”, pois adentrar na literatura que já está publicada é entrar (retornar) não só à cultura Kubeo, mas às culturas dos povos originários, às nossas raízes. Quando digo que não tiveram um “fim”, quero dizer que a partir de agora, a cada livro de literatura infantil indígena que eu for ler, colocarei as lentes das correlações. Ecoam vozes que já foram caladas.

Esse movimento já existente de autoria coletiva indígena, uma forma de preservação da memória e, ao mesmo tempo, de apreciação por outros povos dessa literatura, legitimou também minha intenção de produzir uma história indígena.

Com o objetivo de produzir uma história indígena, busquei também responder a essa necessidade de contar minha história e da minha etnia, através de uma história infantil indígena, surgindo a história de Kubai, o encantado.

Da criação do mundo, a partir de uma mitologia indígena, para a criação de um livro. Nesse movimento, foram consultadas desde as memórias de povo como uma memória coletiva, luta dos autores indígenas, das histórias indígenas que são baseadas na oralidade, assim como material disponível na internet, onde conheci os documentários de Luz Adriana, retratando o dia a dia dos povos do alto Uaupés, e ali estava Kubai.

Para ofertar a história de *Kubai, o encantado* de maneira tangível, primeiro pensei em objetos de madeira indígena, que carregam um olhar voltado para a natureza, assim como seus grafismos carregam uma linguagem toda própria, para só então passar para o tecnológico, ou seja, parti de uma

realidade indígena para uma realidade tecnológica. Dessa forma, os animais, a história e a mesa são três ferramentas distintas pensadas para a mesma atividade.

A produção da história de *Kubai, o encantado*, foi oferecida em três línguas para proporcionar o acesso também às línguas guarani e tukano, para os que desconhecem essas línguas do “nosso” país, se pensarmos em um país inclusivo, e, também para que crianças falantes de guarani e tukano possam acessar o português de forma mais lúdica, distante de um passado de imposição.

O processo de produção do livro, a escrita, assim como as traduções em outras línguas, envolveu diversas pessoas de etnias diferentes. Por exemplo, não indígenas participaram, contribuindo na criação da história de Kubai; educadores indígenas contribuíram com a tradução em outras línguas, guarani e tukano. Senti-me convidando todas essas pessoas para um ajuri.

Constato, após esse meu caminhar que resultou na dissertação aqui apresentada, que a expressão das culturas indígenas presentes neste grande Brasil demonstra uma pluralidade ainda a ser conhecida. Reconheço que a motivação, tanto das produções quanto das publicações dos livros a que hoje temos acesso, é resultado/fruto da Lei nº 11.645, a qual determina que se inclua, nas diretrizes e bases da educação nacional, o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Por outro lado, é de fácil constatação também que às vésperas de se completarem vinte anos da promulgação da tal lei, fazem-se urgentes programas dentro das escolas, não somente em datas de calendário, mas, sim, durante todo o ano escolar. Uma das soluções poderia ser contar com um indígena dentro das secretarias das escolas, ou mesmo grupos de contação de histórias. Também um incentivo maior para publicações de histórias infantis indígena, dada sua proximidade com as questões pedagógicas.

Fecho esta pesquisa com um testemunho: Na minha imersão, acompanhada por Kubai, mergulhei na minha ancestralidade, recuperando histórias da minha família, recuperando meu pertencimento, recuperando o lugar do ajuri, como diz Márcia Kambeba.

Antes de ir... gostaria de dizer que algumas aproximações se imprimiram dentro de mim, assim como alguns pertencimentos. Participar do grupo Multi,

que expandiu meu olhar e me oportunizou descobrir que um livro pode ter várias formas, me permitindo propor, com o fim da pandemia, a realização de contação da história de Kubai, o encantado, junto aos alunos nas escolas. Assim como propor ao grupo desdobramentos da pesquisa aqui apresentada, ou seja: que se continuem convidando crianças, levando a história às escolas e comunidades.

Kubai, o encantado:

O que será que ele vai inventar agora?

Yě'e nohó bahure- pí sa-beémã, ni'kânoakã-maá-mã?

CRONOGRAMA

O ano de 2018 foi dedicado às disciplinas, inserção no núcleo de pesquisa e primeiro contato com o tema de estudo. O ano de 2019 e 2020 está dividido mensalmente, com exposição das ações de pesquisa.

Pessoas da pesquisa	Ag o./19	Se t./19	Ou t./19	No v./19	De z./19	Ja n./20	Fe v./20	Ma r./20	Ab r./20	Ma i./20	Ju n./20	Jul .20	Ag o./20	Se t./20	Ou t./20	No v./20	De z./20	Ja n.21
Defesa da proposta de dissertação																		
Aprofundamento teórico e revisão de literatura																		
Desenvolvimento da história junto ao grupo de pesquisa																		
Desenvolvimento da dissertação																		
Elaboração do texto final da dissertação																		
Entrega da dissertação																		
Defesa Pública da dissertação																		

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês de; QUEIROZ, Sônia. **Na captura da voz** – as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica; FALE/UFMG, 2004.

ANGTHICHAY; ARARIBY; JASSANÃ; MANGUADÃ; KANÁTYO. **O Povo Pataxó e sua História**. Programa de Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais. MEC, SEE, Funai, IEF. Minas Gerais: Parque Estadual do Rio Doce, 1997.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARROS, Ivanilde de Ima. **O desejo de navegar e as âncoras na tradição**: memória e identidade em Daniel Munduruku. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2014.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva ou tecnologia de reabilitação? In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA ASSISTIVA, 1, 2014, Campinas – SP. **Anais**. Campinas – SP: Centro Nacional de Referência em Tecnologia Assistiva (Cnrta), 2014. p. 45-49. Disponível em: <https://www.cti.gov.br/sites/default/files/images/cnrta_livro_150715_digital_fina_l_segunda_versao.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; VALENTE, Thiago Alves. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. **Estud. Aceso. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 53, pág. 199-217, abril de 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182018000100199&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto (ed.). **Povos indígenas do alto e médio rio negro uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira**: Etnias Alto e médio Rio Negro. 3. ed. São Gabriel da Cachoeira: Instituto Socioambiental, 2006.

CALDART, Roseli Salette. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, Dec. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2019. DOI 10.1590/S0103-40142001000300016.

CORREA, François. **Los Kuwaiwa**: Creadores del universo, la sociedad y la cultura. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1997.

DORRICO, Julie; DANNER, Lenno Francisco; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/438indigena>>.

EL RETORNO del Cubai. Direção de Luz Adriana Quigua. Produção de Izabel Cristina Torres. 2012. (47 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <https://youtu.be/miRLD_-lhUk>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.** Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GENTIL, Gabriel. Bahsariwii: a Casa de Danças. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. p. 323-327, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702007000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GEORGE, Iozodara Telma Branco de. **Conhecimentos (etno)matemáticos de professores Guarani do Paraná.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/27133?show=full>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

GLUZ, João et al. **Ambiente Virtual Tangível para Integração Sensorial no Ensino de Ciências numa Perspectiva Inclusiva.** Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), [S.l.], p. 545, out. 2018. ISSN 2316-6533. Disponível em: <<https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8011>>. Acesso em: 30 out. 2019. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2018.545.

GOLDEMBERG, Deborah; CUNHA, Rubelise da. Literatura indígena contemporânea: O encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das Poéticas Indígenas. In: DORRICO, Julie; DANNER, L. F; DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: autoria, autonomia, ativismo.** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 119-128. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/765indigena>>.

GONÇALVES, Solange Aparecida. **Aspecto no Kaingang.** 2007. 219p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268995>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

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

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 25, p. 266-276, jan.-jun. 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/26167962/Literatura_Ind%C3%ADgena_no_Brasil_contempor%C3%A2neo_e_outras_quest%C3%B5es_em_aberto Acesso em: 03 mar. 2021.

GUARÁ, Roni. Wasiry. Caminho do Porto. In: DORRICO, Julie; DANNER, L. F; DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 119-128. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/765indigena>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

HAKITY, Tiago. Literatura indígena – a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico] / Julie Dorrigo; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/438indigena>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ISA, Instituto Socioambiental, 2020. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

JEKUPÉ, Olívio. (2018) Literatura Nativa. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; DANNER, Fernando. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 37-38.

KAIGANG, F. **Culturas indígenas**. Produção: Itaú Cultural. Gravação de Mekukradjá – Círculo de Saberes: Língua, Terra e Território. São Paulo: 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a66oSL8bsTU&t=2s&ab_channel=Ita%C3%BACultural>. Acesso em: 22 nov. 2020.

KAMBEBE, Márcia Wayna. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno F; DANNER, Fernando. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 119-128. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/765indigena>>. Acesso em: 27 set. 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xama Yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MARTINS, Aracy; GOMES, Nilma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: RANGEL, E.G.O.N & ROJO, R. (Org.) **Coleção**

explorando o ensino: Língua Portuguesa (p. 141-170). Ministério da Educação, 2010.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (orgs.). **Etnografia e educação:** conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MIRIM, Jera Poty. Os raios luminosos: povo guarani mbya. In: NEGRO, Mauricio (org.). **Nós:** Uma Antologia de Literatura Indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019. p. 93-103.

MULTI. **Literatura infantil para diversidade:** livros acessíveis táteis, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/multi/>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias que ouvi e gosto de contar.** São Paulo: Calles, 2004.

_____. Literatura indígena e as novas tecnologias da memória. In: MARTINS, Maria Sílvia Cintra (Org.). **Ensaio em interculturalidade:** literatura, cultura e direitos de indígenas em época de globalização. Campinas: Mercado de Letras, 2014. v. 1. p. 173-183.

_____. **Memórias de índio:** uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

_____. **Coisas de índio:** versão infantil. 3. ed. São Paulo: Callis, 2019.

_____. **A Amazônia na minha literatura** (2020). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S4MrtTfdpWI&t=31s&ab_channel=DanielMunduruku>. Acesso em: 22 nov. 2020.

NASCIMENTO, Ronélia. **Ser criança na comunidade Munduruku.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Mato Grosso. Cáceres, 2015.

NOVAES, Sílvia Caiuby. Entre a harmonia e a tensão: as relações entre Antropologia e Imagem. **Revista Antropológicas**, Recife, ano 13, v. 20, p. 9-26, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaanthropologicas/index.php/revista/article/view/120/111>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. Autoria e ativismo de originários na escrita da História. In: DORRICO, Julie; DANNER, L. F; DANNER, F. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 119-128. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/765indigena>>.

PASSERINO, Liliana Maria. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem:** estudo dos processos de Interação Social e Mediação.

Tese. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

PASSERINO, Liliana Maria. BEZ, Maria Rosangela (Org.). **Comunicação alternativa Mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: Ed Universidade de Passo Fundo, 2015.

PASSERINO; BEZ. **SCALA**: Tecnologia Assistiva de Comunicação Alternativa. GamePad, v. 1, p. 1-16, 2013.

PASSERINO, Liliana Maria; BALDASSARI, Sandra. Mesas tangibles para la planificación cognitiva en alumnos con trastorno del espectro autista (TEA). In: ARNAIZ, P.; GRACIA, M^a D. e SOTO, F.J. (Coords.) **Tecnología accesible e inclusiva**: logros, resistencias y desafíos. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002878.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

PEDROSO, Diego Rosa. **O que faz um nome**: etnografia dos Kubeo do Alto Uaupés (AM). Tese. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

PINTO, Juliene Cristian Silva. O mercado editorial indígena brasileiro: um ato de criatividade e resistência. In: Seminário Interlinhas 2018.1, **Anais**. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/asipc/article/view/5862/3735>>. Acesso em: 31 dez. 2020.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. São Paulo: Global, 2019.

PREUSS, Evandro. et al. E-DUB-A: A Tangible Educational Resource Editor in Inclusive Classes. In: IEEE 19TH International Conference On Advanced Learning Technologies (ICALT), 2019, **Anais**. Disponível em: <<https://ieeexplore.ieee.org/document/8820875>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

ROSA, Francys Mary Correia da. **Tekoa**: A literatura nativa e suas linhas de fuga. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural. Universidade do Estado da Bahia. Alagoinhas, 2018.

SILVA, Maria Isabel de Oliveira da; DIAS, Márcio Menezes; ANDRADE, Bruno da Silva. A informática bilíngue na inclusão digital. **Enfoques**, [s. l.], v. 1, n. 19, p. 72-82, 22 nov. 2020. Semestral. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/enfoques/article/view/23962>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Tradução: Roberto G Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SOUZA, Ely. Ribeiro. (2018). In: Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Lenno Francisco; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção.

Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 37-38. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/438indigena>>.

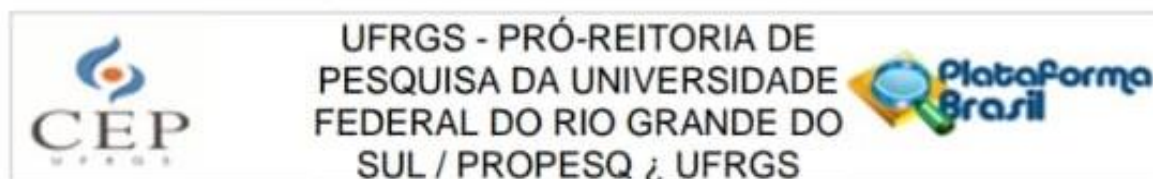
TESSER, Charles Dalcanale; DALLEGRAVE, Daniela. Práticas integrativas e complementares e medicalização social: indefinições, riscos e potências na atenção primária à saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 9, e00231519, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2020000903001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 dez. 2020.

TREVISAM, Rodrigo Godinho. **Tradução comentada da obra Le Petit Prince, de Antoine de Saint-Exupéry, do francês ao nheengatu**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

WAPICHANA, Cristino. Por que escrevo? – relato de um escritor indígena. In: Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie; DANNER, Lenno Francisco; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 37-38. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/438indigena>>.

WRIGHT, Robin. As tradições sagradas de Kuwai entre os povos aruaque setentrionais: estruturas, movimentos e variações. **Mana**, vol. 23, nº 3, Rio de Janeiro, Set./Dec. 2017.

ANEXO A – Parecer de aprovação do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NIDABA: Sistema Integrado para Produção de Recursos Educacionais Tangíveis e Eletrônicos em Aulas Inclusivas

Pesquisador: Lílana Maria Passerino

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17384719.9.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO-CNPQ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.556.529

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa: NIDABA: SISTEMA INTEGRADO PARA PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS TANGÍVEIS E ELETRÔNICOS EM AULAS INCLUSIVAS, de autoria da docente e pesquisadora Profa. Dra. LILIANA MARIA PASSERINO do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE/UFRGS) é uma das propostas de investigação do Grupo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva – TEIAS/UFRGS -Tecnologia na Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade (Núcleo Emergente de Tecnologia Assistiva/UFRGS). Neste projeto de pesquisa o foco será o desenvolvimento de um Sistema Tridimensional Tangível (NIDABA) voltado à produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos de baixo custo, visando atender a diversidade funcional em aulas inclusivas. As atividades a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa contam com a participação de colaboradores institucionais e interinstitucionais, quais sejam: Dr. Renato Ventura Bayan Henriques (Núcleo Emergente de Tecnologia Assistiva GCAR - Grupo de Controle, Automação e Robótica/UFRGS), Dr. Robson Fidalgo (UFPE), Dra. Sandra Baldassarri (Unizar, Espanha), Dra. Teresa Coma (Unizar, Espanha). O presente projeto visa criar um sistema integrado tridimensional e tangível (NIDABA) para a produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos que atenda à diversidade em aulas inclusivas, a partir de dois eixos: um eixo tecnológico que é desenvolver um sistema para definir um ambiente integrado e de simples uso para a produção dos recursos.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NIDABA: Sistema Integrado para Produção de Recursos Educacionais Tangíveis e Eletrônicos em Aulas Inclusivas

Pesquisador: Liliana Maria Passerino

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 17384719.9.0000.5347

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Patrocinador Principal: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO-CNPQ

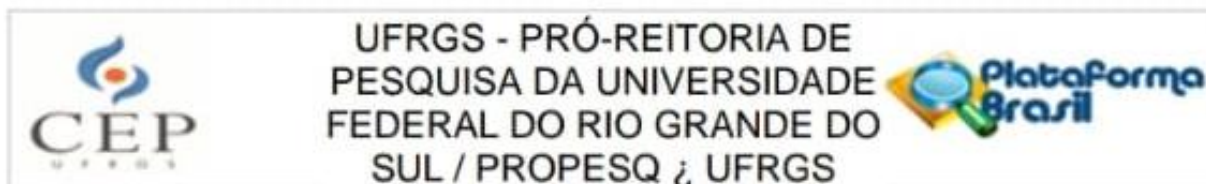
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.556.529

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa: NIDABA: SISTEMA INTEGRADO PARA PRODUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS TANGÍVEIS E ELETRÔNICOS EM AULAS INCLUSIVAS, de autoria da docente e pesquisadora Profa. Dra. LILIANA MARIA PASSERINO do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE/UFRGS) é uma das propostas de investigação do Grupo de Pesquisa em Tecnologia Assistiva – TEIAS/UFRGS -Tecnologia na Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade (Núcleo Emergente de Tecnologia Assistiva/UFRGS). Neste projeto de pesquisa o foco será o desenvolvimento de um Sistema Tridimensional Tangível (NIDABA) voltado à produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos de baixo custo, visando atender a diversidade funcional em aulas inclusivas. As atividades a serem desenvolvidas ao longo da pesquisa contam com a participação de colaboradores institucionais e interinstitucionais, quais sejam: Dr. Renato Ventura Bayan Henriques (Núcleo Emergente de Tecnologia Assistiva GCAR - Grupo de Controle, Automação e Robótica/UFRGS), Dr. Robson Fidalgo (UFPE), Dra. Sandra Baldassarri (Unizar, Espanha), Dra. Teresa Coma (Unizar, Espanha). O presente projeto visa criar um sistema integrado tridimensional e tangível (NIDABA) para a produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos que atenda à diversidade em aulas inclusivas, a partir de dois eixos: um eixo tecnológico que é desenvolver um sistema para definir um ambiente integrado e de simples uso para a produção dos recursos.

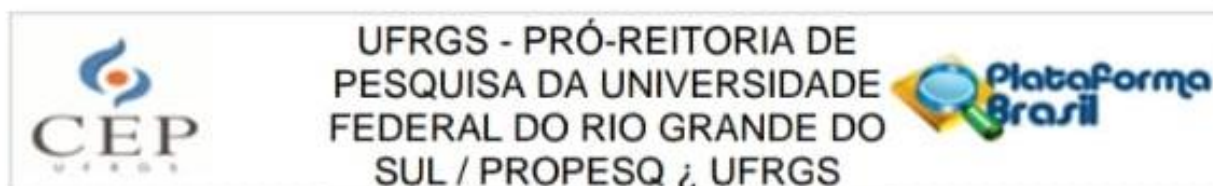
Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

educacionais propostos e um eixo pedagógico que visa analisar de que forma professores da educação básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apropriam desse ambiente para a produção dos recursos e sua utilização em práticas pedagógicas inclusivas inovadoras. A proposta metodológica deste projeto é multidisciplinar, de caráter híbrido, na qual o desenvolvimento tecnológico e métodos qualitativos serão articulados de forma coerente com os objetivos propostos. Há uma ênfase na processualidade e na contextualização de acordo com a base epistemológica sócio-histórica, pois a investigação terá um cunho social e cultural, privilegiando o design participativo nas diferentes etapas do projeto. A metodologia qualitativa norteadora será o Estudo de Caso com intervenção, por ser uma investigação empírica que permite compreender um fenômeno contemporâneo dentro do contexto natural e coletar de várias fontes evidências a partir de uma ação de intervenção. Sua execução será realizada em três fases, com caráter de desenvolvimento incremental - na medida em que vão sendo conhecidas as necessidades do público alvo e a aplicabilidade das tecnologias de interação, avança-se no design, desenvolvimento e validação do sistema. Ao final da fase 1, grupos locais com os professores auxiliarão a delimitar as trilhas de aprendizagem a serem abordadas com o NIDABA e que serão aplicadas na fase de formação e na de intervenção e avaliação do processo. Como resultados, espera-se criar um Ambiente de Ensino Tridimensional Tangível (NIDABA) que integre de forma fácil e efetiva Comunicação Alternativa (CAA) em Interfaces Interativas Tangíveis (IIT), dispositivos robóticos adaptáveis e de Realidade Virtual (RV) para promover processos de construção de conhecimento com crianças com deficiência na educação básica, avaliando o processo macro de construção do NIDABA e o micro de formação em serviço e atuação em ambiente natural. O resultado da análise da formação em serviço de professores da educação básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na apropriação desse ambiente em práticas pedagógicas inclusivas permitirá propor ações para políticas públicas, enquanto a análise da inovação de tais práticas e seus impactos no processo de aprendizagem fornecerá subsídios científicos para alicerçar tais propostas. Finalmente, a presente pesquisa além de explorar tecnologias e possibilidades, descreverá técnicas, estratégias e processos criados ou adaptados que permitirão avaliar e/ou transformar o processo educativo para atender a diversidade da sala de aula a partir de uma perspectiva inclusiva da tecnologia social. Todos os participantes assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a direção da escola selecionada assinará um termo de adesão da escola – Termo de Concordância da Instituição. Haverá a articulação do projeto junto aos órgãos de inovação tecnológica das respectivas instituições para que os resultados esperados em termos de inovações sejam devidamente encaminhados aos registros e solicitações de patente de

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

acordo com as indicações legais destes órgãos.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO:

O presente projeto visa criar um sistema integrado tridimensional e tangível (NIDABA) para a produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos que atenda à diversidade em aulas inclusivas, a partir de dois eixos: um eixo tecnológico que é desenvolver um sistema para definir um ambiente integrado e de simples uso para a produção dos recursos educacionais propostos e um eixo pedagógico que visa analisar de que forma professores da educação básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) se apropriam desse ambiente para a produção dos recursos e sua utilização em práticas pedagógicas inclusivas inovadoras.

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver um sistema integrado tridimensional e tangível (NIDABA) que propicie a produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos de baixo custo pelos professores visando atender a diversidade funcional em suas aulas inclusivas.

OBJETIVO SECUNDÁRIO:

Objetivos Específicos/Metas Eixo Educacional: ME1. Identificar necessidades educativas e de formação que serão alvo do projeto ME2. Integrar e Analisar Recursos e Estratégias (Trilhas de Aprendizagem) utilizadas para e pelos professores no processo educativo com NIDABA; Eixo Tecnológico: MT1 identificar as soluções livres disponíveis e/ou desenvolvidas no grupo TEIAS para atender as necessidades identificadas na ME1; MT2 projetar um sistema integrado para produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos que contenha um editor, um player e um simulador MT3. Desenvolver um editor (E-DUB-A) de recursos educacionais com suporte aos pictogramas CAA, recursos audiovisuais para superfícies tangíveis e sensorizadas; MT4. Desenvolver os protocolos e bibliotecas de comunicação do sistema para permitir a integração entre o player da mesa interativa tangível, os dispositivos robóticos adaptáveis (fantoques, dedoches e robôs), os dispositivos de realidade virtual, o Scala Web e com os demais dispositivos. Para

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

dependemos

desta autorização para iniciarmos a pesquisa nas outras duas instituições, da mesma forma que outras instituições poderão fazer parte da pesquisa no decorrer da mesma. Este projeto de pesquisa é derivado e complementar ao projeto "PROPOSTA INOVADORA DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM (PITAIA) EM CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA COMUNICAÇÃO", registrado e aprovado pelo CEP com CAAE nº 66927417.6.0000.5347. Todas as pesquisas com seres humanos, de acordo com o cronograma, somente iniciarão após a aprovação do CEP e serão postergadas caso ocorra algum atraso no trâmite.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos à Plataforma Brasil:

PROJETO DE PESQUISA COMPLETO

TERMO DE CONCORDÂNCIA E AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO - CMET PAULO FREIRE - devidamente assinada pelo Diretor da Instituição. DISPONIBILIDADE DE INFRAESTRUTURA, OUTRAS FONTES DE FINANCIAMENTO E CONTRAPARTIDA - Os parceiros da UFRGS e de outras Instituições que participam do projeto de pesquisa.

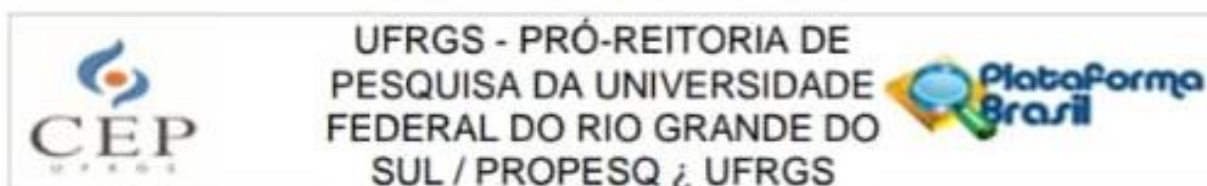
A FOLHA DE ROSTO está apresentada de modo apropriado.

A pesquisadora apresenta ORÇAMENTO FINANCEIRO de R\$ 36.000,00 em bolsas custeadas pelo CNPq.

O CRONOGRAMA apresentado está adequado às etapas de realização da pesquisa.

O TCLE está escrito em linguagem apropriada, em formato de convite, e contém os seguintes itens: o objeto da investigação, o perfil da pesquisa, o caráter voluntário da participação no projeto de pesquisa, o contato com a pesquisadora responsável e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, os espaços para as assinaturas, detalhamento dos riscos e dos benefícios da pesquisa, especificação e detalhamento das formas de registro e documentação da pesquisa que são apresentadas indicando o local de armazenamento e o responsável pela guarda do material.

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.558.529

criar ou desenvolver a atividade pois a mesma terá o acompanhamento e assessoria da equipe de pesquisa e essa etapa ocorre sem a presença dos alunos. Após o desenvolvimento, a mesma será aplicada para os alunos e, no caso de o professor perceber que a mesma não ficou adequada ou não está tendo os resultados esperados, o professor pode parar de usar os recursos tecnológicos que estão sendo experimentados e passa a utilizar as mesmas técnicas que já vinha utilizando de forma convencional, sem o uso desses novos recursos tecnológicos, não havendo nenhum prejuízo por parte do aluno. Poderá haver um pequeno desconforto por parte do professor na aplicação da atividade, pois a mesma poderá estar sendo gravada ou observada por algum membro da equipe de pesquisa, mas nada que comprometa a atividade, pois o professor e a equipe de pesquisa desenvolveram e prepararam de forma conjunta a atividade que está sendo aplicada.

BENEFÍCIOS:

O benefício para o professor é que ele terá um recurso adicional para preparar suas aulas e atividades de forma mais interativa e atrativa, da mesma forma que o aluno poderá usufruir desse novo recurso, podendo desenvolver melhor seu processo de aprendizagem inclusiva. O benefício para a escola é que ela terá a disposição um inovador recurso de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem para um contexto inclusivo, composto por uma mesa tangível que será doada para a escola no final da pesquisa, juntamente com o software de criação de atividades para a mesa tangível e os manuais, tutoriais para capacitação dos professores.

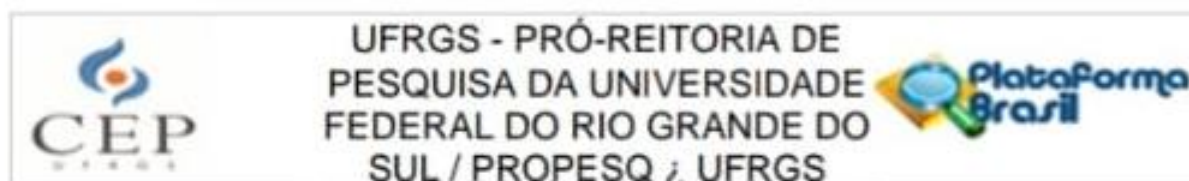
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante à produção de recursos educacionais tangíveis e eletrônicos de baixo custo visando atender a diversidade funcional em aulas inclusivas na educação básica, adequadamente fundamentada e justificada.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS:

O projeto utiliza os métodos adequados para responder às questões estudadas através de uma pesquisa qualitativa. Tratando-se de uma pesquisa sócio-histórica a possibilidade da triangulação de fontes de coleta de dados como mecanismo de regulação se estrutura fundamentalmente em analisar o processo, seja de desenvolvimento (eixo tecnológico), seja de formação de conceitos (eixo

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

pedagógico) a partir de várias fontes de evidências. Dessa forma, obtêm-se diferentes pontos de vista do que está sendo observado e caracterizado, possibilitando identificar discrepâncias entre o descrito e o que se efetiva como fato. Assim, os dados coletados serão analisados numa abordagem qualitativa em duas sub-etapas: 1) análise do contexto inicial e dos processos de formação dos casos selecionados no começo e no fim da intervenção para fins de análise comparativa. 2) Análise da proposta de uso integrado de tecnologias tangíveis, ambientes imersivos e dispositivos robóticos combinados com comunicação alternativa para aplicar com as trilhas de aprendizagem com o público-alvo: macro análise de dados provenientes observações e gravações de áudio e vídeo das utilizações do ambiente NIDABA nas atividades da AEE e do diário de campo dos pesquisadores envolvidos na intervenção, e dos diários dos professores que serão convidados a realizar para compreender o processo de integração para compor essa proposta inovadora; Portanto, o resultado do projeto buscará comprovar ou contrastar relações evidenciadas no caso, avaliando o processo macro de construção do NIDABA e o micro de aplicação em ambiente natural para um grupo de sujeitos escolhidos. Assim, este estudo de caso com intervenção além de explorar tecnologias e possibilidades, descreverá técnicas, estratégias e processos criados ou adaptados no projeto que permitiram avaliar e/ou transformar um processo educativo para atender crianças com deficiência numa perspectiva inclusiva. Os dados coletados em todas as fases e etapas passaram por processo de triangulação de evidências, que será de fontes de dados (triangulação de dados); e de avaliadores diferentes (triangulação de pesquisadores) uma vez que em todas as etapas teremos diversos membros da equipe analisando as filmagens e coletas. Assim como na FASE 1, nesta fase será reelaborado o perfil do sujeito com deficiência, tanto em nível de comunicação como do nível do sujeito em relação ao processo de formação de conceitos segundo a teoria sócio-histórica. Para isso, serão analisados documentos escolares, além de entrevistas com professores (atuais e de anos anteriores) o que permitirá preencher o protocolo Matriz de Comunicação que definirá o nível de comunicação (compreensão e expressão) do aluno nesta etapa da pesquisa. A partir desse elemento, serão traçadas estratégias de intervenção em conjunto com os professores em formação para acompanhamento do processo de apropriação de conceitos utilizando o método da dupla estimulação de Vygotsky (2001). Essa coleta será realizada por meio da observação direta e registrada por meio de dispositivos eletrônicos de áudio e vídeo. As entrevistas, para os professores, serão semiestruturadas com questões abertas previamente definidas, mas com flexibilidade para novas questões e terão por objetivo definir o nível de letramento digital dos

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

professores. Será aplicado o protocolo T-PACK (MISHRA; KOEHLER, 2006) no começo e fim da pesquisa. :FASE 1: Análise de contextos sócio culturais, educacionais e de requisitos; FASE 2: Desenvolvimento NIDABA; FASE 3: Intervenção em campo: análise dos processos de formação em serviço e de inovação pedagógica dos professores participantes.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Participarão de forma direta na pesquisa professores que atuam na sala de atendimento educacional especializado de pelo menos duas escolas da rede pública de ensino (municipal ou estadual) e professores ou profissionais de uma ou mais instituições de educação especial. De forma indireta (apenas observação das práticas pedagógicas dos professores com os alunos), participarão os respectivos alunos desses professores, que necessitam de atendimento especializado e que apresentam algum tipo de déficit cognitivo, de comunicação ou transtorno do espectro autista.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Não participarão da pesquisa professores que não atuam na sala de atendimento educacional especializado e/ou que não tenham alunos com algum tipo de déficit cognitivo, de comunicação ou transtorno do espectro autista ou que necessitam de atendimento especializado. O critério apresentado não é considerado critério de exclusão.

PARTICIPANTES: 80 participantes

PROFESSORES que atuam na sala de atendimento à educação especial: 15 – formação e capacitação para uso da mesa tangível. **ALUNOS** que frequentam a sala de atendimento à educação especial: 65 – observação sobre uso das atividades na mesa tangível.

OUTRAS INFORMAÇÕES, JUSTIFICATIVAS OU CONSIDERAÇÕES A CRITÉRIO DO PESQUISADOR:

Já estão anexados os termos de concordância e autorização de uma escola pública de Porto Alegre e de uma APAE, onde iniciaremos a pesquisa após a aprovação do CEP. Também já está em trâmite a autorização da escola de Canoas e assim que a tivermos, encaminharemos ao CEP, mas não

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

O TALE está escrito em linguagem adequada, em formato de convite, e é apresentado de forma simplificada, identificado como convite, e contém, além do caráter voluntário da participação no projeto de pesquisa, os mesmos itens do TCLE, porém em linguagem bastante simplificada e adequada ao público infanto-juvenil.

A CARTA DE ANUÊNCIA está escrita em linguagem apropriada e contém claramente os seguintes itens: o objetivo do projeto de pesquisa, o caráter voluntário da participação no projeto de pesquisa, o contato com a pesquisadora responsável e com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, os espaços para as assinaturas, detalhamento dos riscos e dos benefícios da pesquisa, especificação e detalhamento das formas de registro e documentação da pesquisa que são apresentadas indicando o local de armazenamento e o responsável pela guarda do material.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Para aprovação pelo CEP, o projeto deve atender às seguintes pendências listadas abaixo:

1. Reformular a redação do texto do item RISCOS: a pesquisadora apresenta o seguinte texto inicial em relação aos riscos da participação no projeto de pesquisa "O projeto não apresenta riscos, pois será desenvolvido com os professores que já atuam com alunos já diagnosticados com algum tipo de deficiência, com os quais serão desenvolvidas atividades para a mesa tangível somente atividades que já são trabalhadas com esses alunos de modo convencional". O TCLE, contudo, contém o seguinte texto "O projeto não apresenta riscos potenciais à saúde ou integridade da criança, de sua família ou da escola, entretanto podem ocorrer desconfortos com o uso dos equipamentos eletrônicos (Realidade Virtual, Mesa Tangível, Robôs, Fantoche Eletrônico, Dedoches, Computador e Datashow) semelhantes aos problemas de

9 / 12

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

uso de equipamentos eletrônicos como TVs, tablets e videogames". É necessário, portanto, modificar a redação do texto e informar em todos os documentos algum tipo de risco que há para quem decidir participar da pesquisa.

A pesquisadora corrigiu o texto, conforme recomendação, da seguinte forma, em todos os documentos: "O projeto não apresenta riscos potenciais à saúde ou integridade da criança, de sua família ou da escola, entretanto podem ocorrer desconfortos com o uso dos equipamentos eletrônicos (Realidade Virtual, Mesa Tangível, Robôs, Fantoche Eletrônico, Dedoches, Computador e Datashow) semelhantes aos problemas de uso de equipamentos eletrônicos como TVs, tablets e videogames. Se o professor perceber que o aluno está com algum desconforto, ele poderá interromper a atividade com uso de recursos eletrônicos e continuar com a atividade convencional, sem riscos de comprometer o atendimento educacional". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Rever critérios de exclusão.

A pesquisadora apresentou o seguinte texto em todos os documentos: "(critérios de inclusão) serão todos os professores que têm alunos incluídos (com déficit cognitivo, de comunicação ou transtorno do espectro autista) ou que atuam na sala de Atendimento Educacional Especializado (e que concordarem em participar da pesquisa) de uma escola especial (APAE) de Esteio e de duas escolas da rede pública: uma do município de Porto Alegre e outra de Canoas. De forma indireta (apenas observação e gravações de áudio e vídeo), participarão desta pesquisa os alunos que frequentam a sala de atendimento especializado desses professores. Não participarão desta pesquisa (critérios de exclusão) os professores que não tenham vínculo efetivo com a escola, aqueles com aposentadoria prevista para antes de julho/2020 e os professores com contrato temporário cujo término seja anterior a julho/2020. Os professores que não concordarem em participar da pesquisa continuarão planejando e aplicando suas atividades de forma convencional, sem o uso dos recursos tecnológicos da pesquisa. Os alunos que não concordarem em participar da pesquisa, continuarão tendo o atendimento educacional especializado de forma convencional, como é feito normalmente, sem o uso dos recursos tecnológicos da pesquisa". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Incluir cartas de anuência das escolas participantes.

A pesquisadora apresentou as cartas de anuência das seguintes instituições: (CMET Paulo Freire -

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

10 / 12



Continuação do Parecer: 3.556.529

Porto Alegre e APAE de Esteio) e esclareceu que Além dessas duas escolas, também já está em trâmite a autorização da EMEF João Palma da Silva (Canoas) e assim que a tivermos, encaminharemos ao CEP, mas esclarecemos que não dependemos desta autorização para iniciarmos a pesquisa nas outras duas instituições que já assinaram a carta de anuência. - PENDÊNCIA ATENDIDA.

4. Esclarecer qual será o procedimento para os alunos que não desejarem participar.

A pesquisadora esclareceu que "Os professores que não concordarem em participar da pesquisa continuarão planejando e aplicando suas atividades de forma convencional, sem o uso dos recursos tecnológicos da pesquisa. Os alunos que não concordarem em participar da pesquisa, continuarão tendo o atendimento educacional especializado de forma convencional, como é feito normalmente, sem o uso dos recursos tecnológicos da pesquisa". Também foi incluído no TCLE para os pais ou responsáveis dos alunos o texto: "Se, no decorrer do projeto, a instituição, você ou o aluno resolverem não participar ou desistir do projeto, terão toda a liberdade, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo e sem necessidade de maiores explicações ou justificativas, tendo o atendimento educacional especializado de forma convencional, como é feito normalmente, sem o uso dos recursos tecnológicos da pesquisa". - PENDÊNCIA ATENDIDA.

TODAS AS PENDÊNCIAS FORAM ATENDIDAS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Encaminhe-se parecer em anexo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1373730.pdf	21/08/2019 15:47:47		Aceito

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



Continuação do Parecer: 3.556.529

Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA_CEP_NIDABA1.pdf	21/08/2019 15:44:47	Liliana Maria Passerino	Aceito
Outros	NidabaCEPAutorizacaoCMETeAPAE.pdf	21/08/2019 15:42:51	Liliana Maria Passerino	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Nidaba_TCLEs.pdf	21/08/2019 15:39:35	Liliana Maria Passerino	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Nidaba_vUFRGS_CEP_Rev 1.pdf	21/08/2019 15:36:53	Liliana Maria Passerino	Aceito
Outros	NidabaCEPAutorizacaoEscolas.pdf	12/07/2019 11:14:14	Liliana Maria Passerino	Aceito
Orçamento	Nidaba_Orcamento.pdf	12/07/2019 11:05:11	Liliana Maria Passerino	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Nidaba_Infraestrutura.pdf	12/07/2019 11:04:18	Liliana Maria Passerino	Aceito
Cronograma	Nidaba_CronogramaOrcamento.pdf	12/07/2019 11:03:09	Liliana Maria Passerino	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRostoCEPLiliana_Maria_Passerino.pdf	12/07/2019 11:00:51	Liliana Maria Passerino	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 05 de Setembro de 2019

Assinado por:
MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro
Bairro: Farroupilha **CEP:** 90.040-060
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br

