

INFÂNCIAS DECOLONIAIS: VIVÊNCIAS INDÍGENAS LITERÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Miriam Nogueira Duque Villar¹

Jader Janer Moreira Lopes²

Resumo: Este artigo faz parte de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo compreender como as vivências espaciais vão sendo construídas a partir das relações que as crianças pequenas têm com a literatura infantil. Ao experienciar outros modos de (con)viver e (co) existir, as crianças passam a ser guardadoras de enunciados espaciais (Lopes, 2021) em que vão tecendo novos mundos, não simplesmente pelo contato físico com esses espaços, mas por meio de uma espacialidade não existente, simbólica e que não está somente no seu campo visual. Considerando a relevância em aprofundar conhecimentos a respeito das culturas dos povos originários, desenvolvemos o projeto “*Infâncias Indígenas*” com uma turma de crianças entre 4 e 5 anos de idade de uma escola pública de educação infantil no município de Juiz de Fora-MG. A partir de experiências significativas, as crianças conheceram diferentes povos indígenas, o que possibilitou que elas compreendessem outros modos de vida existentes, outras infâncias, desmistificando imagens estereotipadas e experienciando novos olhares de mundo sobre a atualidade.

Palavras-chave: Decolonialidade. Educação Infantil. Vivências espaciais. Povos originários.

DECOLONIAL CHILDHOODS: INDIGENOUS EXPERIENCES IN EARLY EARLY EDUCATION

Abstrat: This article is part of a doctoral research that aims to understand how spatial experiences are constructed based on the relationships that young children have with children's literature. By experiencing other ways of (co)living and (co)existing, children become keepers of spatial statements (Lopes, 2021) in which they weave new worlds, not simply through physical contact with these spaces, but through a non-existent, symbolic spatiality that is not only in your visual field. Considering the relevance of deepening knowledge about

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense/ RJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Possui especialização em Arte Educação Infantil pela UFJF e Licenciatura em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - Pesquisadora do GRUPEGI-CNPq/UFF-UFJF - Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância. Professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora/MG. Email: miriamduquev@hotmail.com

² Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2003) e pós-doutorado pelo Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/Psychologie- INEDD, da Universität Siegen, Alemanha. Atualmente é professor do programa de pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde orienta mestrado e doutorado. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Email: jjanergeo@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

indigenous experiences, we developed the “Indigenous Childhoods” project with a class of children between 4 and 5 years old from a public early childhood education school in the municipality of Juiz de Fora-MG. From significant experiences, the children learned about different cultures of the original peoples, which allowed them to understand other existing ways of life, other childhoods, demystifying stereotypical images and experiencing new perspectives on the world of current affairs.

Keywords: Decoloniality. Early Childhood Education. Spatial experiences. Original peoples

Primeiras inquietações

Sem amor, nossos esforços para libertarmos a nossa comunidade planetária e a nós mesmos da opressão e da exploração estão condenados. Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o papel do amor nas lutas pela libertação, não seremos capazes de produzir uma cultura transformadora, onde haja um afastamento em massa de uma ética da dominação (bell hooks, 2006, p. 1).

A gênese deste artigo se enuncia a partir de uma inquietação sobre como a temática indígena é vivenciada nas escolas de educação infantil. É um chamado para que cada um de nós, por meio de uma amorosidade espacial (Lopes, 2022a), sejamos responsáveis pela construção de uma educação que seja revelada pela dimensão da vivência³, na qual possamos construir uma cultura transformadora que nos permita compreender as múltiplas formas de (con)viver e (co)existir no mundo.

Considerando a escola uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade, podemos pensar que ela pode promover uma cultura transformadora, como defende Hooks (2006) na epígrafe acima. Isso porque, sendo um espaço de articulação e apropriação de saberes sistematizados, as instituições educativas representam possibilidades de humanização e transformação das relações entre homem, natureza e sociedade em suas fronteiras e unicidade, em que as pessoas, em suas muitas diferenças, por meio de encontros marcados pela condição de território que esse local se faz, possam questionar, se conhecer, tensionando acontecimentos e propondo uma ampliação de novas outras formas de ser e estar no mundo. Retomamos aqui uma passagem clássica da importante obra de Massey

³ O vocábulo vivência aqui não tem o sentido corriqueiro a que estamos acostumados a emprestá-lo na vida cotidiana da língua portuguesa, tratando-se de uma transliteração de um conceito russo, criado pelos autores da Teoria Histórico-cultural, em especial L.S. Vigotski, como abordaremos adiante.

(2008), ao afirmar que o espaço possui sua potência como a força onde diferentes trajetórias humanas (e, claro, não humanas) podem se encontrar e se colocar em transmutações.

Mas como promover uma cultura transformadora se a escola ainda perpetua práticas de exclusão e discriminação, que reforçam estereótipos e preconceitos principalmente a grupos historicamente discriminados? Como promover aquilo que Lopes (2022a) chamou de justiça existencial, uma justiça que não geste condições de subalternidades entre os diversos habitantes deste planeta, marcado por suas trajetórias singulares nas inserções espaço-temporais?

Pesquisas apontam (Bergamaschi; Buitrago; Schmidt, 2022) que ainda existem poucas ações que favorecem uma educação intercultural nos currículos da educação básica e, mesmo nos currículos dos cursos de licenciaturas e Pedagogia, que formam professores, essas ações permanecem pouco presentes.

No campo dos avanços voltados para a diversidade ética e cultural, dentre as legislações que fazem parte do campo educacional, a partir da Constituição de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394), podemos destacar a Lei nº 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura da África e afro-brasileira nos currículos da educação básica e a Lei nº 11.645/2008, que, a partir da lei de 2003, incluiu estudo de história e culturas indígenas (Brasil, 2008).

É importante marcar que, de acordo com Russo Paladino (2016, p. 919), “a presença dos povos indígenas e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, não deve ser entendida como uma concessão ou abertura resultante da democratização do país”, mas, sim, como um processo de lutas e mobilizações de movimentos sociais étnicos por protagonismo e visibilidade.

De fato, a legislação foi um grande passo contribuindo para trazer oficialmente enunciados e vozes de povos que por séculos foram silenciados nos currículos das escolas, ou seja, uma tentativa de romper com a lógica linear e evolucionista, fruto dos projetos coloniais que foram se tornando hegemônicos a partir do século XVI, que aportou os povos em linhas hierárquicas e não coetâneas. Porém, ainda não se pode dizer que essa conquista tem se concretizado efetivamente nas instituições

educativas. Avançamos, sim, no debate e conceituação sobre política pública, promovendo transformações significativas, mas ainda há uma distância do que está previsto nos documentos e o que realmente acontece na realidade. Ainda temos um longo percurso pela frente para que possamos transformar nossa prática educativa, o fazer pedagógico e nossas próprias epistemes sobre a ontologia dos povos e, quiçá, do próprio ser humano.

Para Santos (2023, p. 89), a temática indígena precisa ser tratada nos espaços educativos a partir de uma perspectiva de empoderamento, pois essa discussão “não se trata apenas de uma questão de inclusão, mas da verdadeira consolidação de novos espaços dentro das escolas onde seja possível o reconhecimento de outros saberes”. Essa é a perspectiva também defendida por Massey (2008) segundo a qual, ao se resgatar a dimensão da coetaneidade, é preciso reconhecer que, embora todos vivamos o grande tempo do mundo, há de se ter o cuidado de não se cair na perspectiva de ordenação, de classificação, uma vez que há diferenças constitutivas a serem consideradas como a grande existência humana.

Nesse sentido, precisamos sair desse olhar eurocêntrico que considera os indígenas como povos do passado, que intensifica invisibilidades e sustenta práticas educativas descontextualizadas e sem sentido, destituindo vocábulos impregnados na cultura escolar e nos dizeres docentes: primitivos? Tribos? Atrasados? Indolentes? Dessa forma, a escola pode ser um espaço favorecedor dessa reflexão, problematizando e construindo novos paradigmas e possibilitando uma educação que respeite a diversidade cultural desconstruindo estereótipos que reforçam o imaginário negativo e discriminatório dos povos originários.

Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil se configuram como espaços importantes para a valorização da diversidade e diferentes culturas problematizando temáticas que inquietam a sociedade, contribuindo para a formação crítica das crianças desde a mais tenra idade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs 2009), pensando em uma proposta pedagógica que possa garantir aos

bebês e crianças pequenas uma formação que inclua a pluralidade e o respeito às identidades e culturas existentes,

[...] é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (Brasil, 2009, p. 89).

Porém, a temática indígena continua sendo tratada de forma genérica em muitos espaços educativos reforçando preconceitos, visto que “os professores não aprofundam na diversidade dos povos indígenas e na especificidade de determinados grupos” (Russo; Paladino, 2016, p. 904). Assim, “uma diversidade de costumes e conhecimentos dos povos indígenas é reduzida a traços isolados, descontextualizados e folclorizados” (Idem, p. 906).

Dessa forma, muitas instituições educativas ainda desenvolvem atividades sobre os indígenas somente em datas comemorativas, como o dia 19 de abril, trazendo a questão indígena de maneira superficial, a partir de atividades sem sentido e conteúdos fragmentados e ingênuos, até mesmo caracterizados em “caracteruras” (o jogo de palavras aqui foi intencional), com trajes e pinturas, por exemplo, que se deslocam para a fantasia de muitos povos que se perdem em suas tradições originárias, não revelando suas histórias, conquistas e reivindicações na contemporaneidade.

Para Gusmão (2003),

A pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima da aprendizagem, porém nunca como conteúdo de dias especiais, datas comemorativas ou momentos determinados em sala de aula. Fazer isso é congelar a cultura, reificá-la, transformá-la em recurso de folclorização, e como tal acentuar as diferenças. (Gusmão, 2003, p. 95).

É fundamental discutirmos e agirmos para além de datas comemorativas, por isso, é importante que entremos em diálogo com outras narrativas, problematizando o processo histórico de vida dos povos indígenas, compreendendo que eles também são produtores de cultura, de ciência, de arte, de religião. Desse modo, valorizando seus saberes e fazeres, podemos pensar que existem outras formas de viver e pensar

o mundo desconstruindo a concepção de que, por não sermos indígenas, somos possuidores do saber.

Marins (2020, p. 37) ressalta que, para forjar outras formas de ver o mundo a partir de vivências outras, “precisamos adotar um olhar antropológico que perpassa pelo conceito de desnaturalização dos nossos costumes e padrões como sendo universais, mergulhando nas histórias, nos mitos, na espiritualidade”.

Para tal, é mister um olhar antropológico que aponte para uma educação intercultural possibilitando pensamentos e ações decoloniais que deslegitimem relações de dominação eurocêntrica, garantindo pluralidade de saberes e conhecimentos (Quijano, 2002).

Concordamos com Russo e Paladino (2016, p. 902), quando afirmam que “o desafio é pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, para rediscutir estruturas de poder e desigualdade que atravessam nossa sociedade”, assumindo, assim, a verdadeira justiça espacial (Lopes, 2022a), colocando-nos forças enunciativas diversas e potentes, para transformação.

Mas como concretizar, nos currículos da educação infantil, uma perspectiva decolonial que desconstrua imagens estereotipadas sobre os indígenas partindo de princípios interculturais e éticos a partir da potencialidade criadora e crítica das crianças? Sem querer entrar em outro debate, o que necessitaria de outro texto, devido à sua densidade, além de haver uma limitação no próprio número de páginas deste material, o que não me permitiria aprofundar, mas, ao mesmo tempo, sem desejar desconsiderar algo a ser pensado e refletido, a partir, inclusive, de minha própria formação, sou tentada a trazer a pergunta: existiriam ementas de cursos de Pedagogia no Brasil que escapam de sua lógica eurocêntrica? Fröebel, Montessori, Rousseau...e muitos outros ainda são os autores que permanecem como postulados a serem anunciados. Mas, como aponte, temos aqui um outro debate a ser feito. Voltemos à temática escolhida.

...É sempre encontros

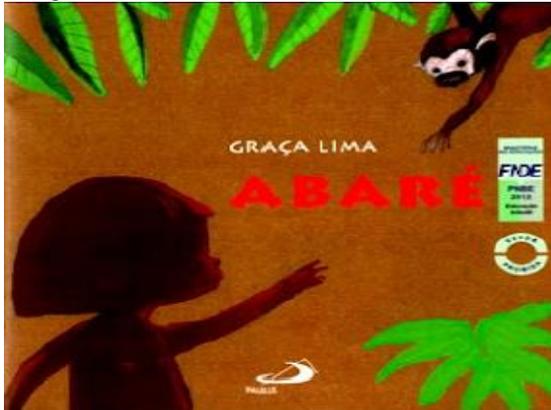
Considerando a relevância em aprofundar conhecimentos a respeito da temática indígena, desenvolvemos o projeto “*Infâncias Indígenas*” com uma turma de crianças entre 4 e 5 anos de idade de uma escola pública de educação infantil no município de Juiz de Fora-MG.

Esse projeto teve início depois que levamos para contar na roda de conversa a história “Abaré”, da autora mineira Graça Lima. Apesar de essa autora não ser indígena, ela traz uma narrativa que oportuniza aos leitores conhecer e ampliar os olhares para a cultura dos povos originários por meio de belas ilustrações.

As crianças mostraram-se interessadas em conversar sobre o significado da palavra Abaré, que quer dizer amigo na língua tupi guarani. A história, que vai sendo narrada por meio de imagens, conta sobre a vida de um menino indígena que vive muitas aventuras na companhia de seus amigos da floresta. Depois da história, as crianças foram contando sobre quem eram seus amigos registrando isso por meio de desenhos que foram compartilhados na roda de conversa. Quando perguntei para Bernardo⁴ quem era o seu abaré, ele não disse verbalmente, mas apontou o dedo para uma formiga que estava fazendo uma trilha no espaço da nossa sala. Nesse momento, Valentina falou " - ô tia, a formiga deve ser a abaré dele!" Bernardo não expressou verbalmente sobre a pergunta que eu tinha feito, mas, por meio de um leve balançar com sua cabeça acenando para frente e para trás, mostrou-se concordando com o que Valentina tinha falado.

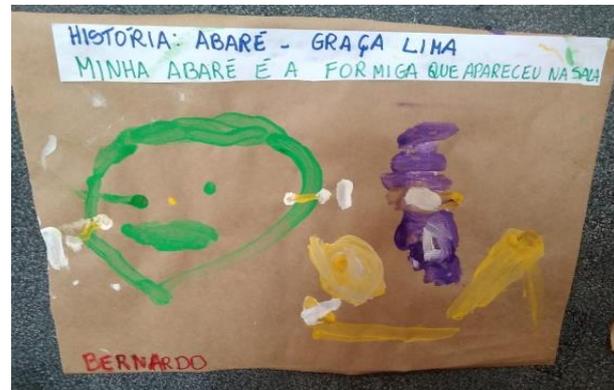
⁴ Com a devida autorização dos responsáveis, foram utilizados os nomes verdadeiros das crianças.

Figura 01: Livro Abaré



Fonte: Escola Municipal Carlos Alberto Marques

Figura 02: Registro – Meu abaré é...



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Na cultura indígena, as histórias contadas são muito presentes, mas os livros são possibilidades para que as crianças conheçam narrativas escritas sobre outros modos de ser e estar no mundo, ampliando pontes para a construção da interculturalidade.

Nessa perspectiva, Vera Candau (2008) defende que

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos (Candau, 2008, p. 56).

Para Candau (2008), é fundamental uma interlocução entre culturas a partir de uma relação dialógica, em que todos estejam em um mesmo patamar de igualdade. Como não existe uma cultura melhor que a outra, o importante é a interação, o contato com a diversidade. Nessa questão, a literatura indígena pode oferecer possibilidades desse encontro com o outro, com o novo.

E foi pensando nesse encontro com o outro que, em uma de nossas rodas de conversa, descobrimos que a história “Abaré” foi inspirada nos indígenas Matis, aqueles que são conhecidos como o “Povo Onça”. Conhecemos a cultura desse povo que vive no Vale do Javari no estado do Amazonas. As crianças ficaram interessadas

como os indígenas viviam e por que eles chamavam Povo Onça. Descobrimos, em livros informativos e pesquisas no *Google*, que os Abarés são grandes caçadores e que gostam de tatuar o rosto com desenhos, imitando o rosto de uma onça. Assim, uma das brincadeiras preferidas das crianças indígenas é a “brincadeira da onça”, em que elas imitam a onça e tentam pegar os animais da floresta.

Figura 3- Escrita coletiva sobre os Matis

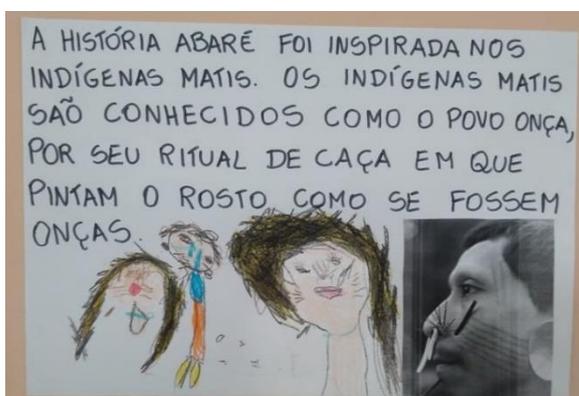


Figura 4- Registro Brincadeira da onça



Fonte: Acervo pessoal, 2022

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (1998), o conhecimento dos diferentes povos indígenas oportuniza às crianças ter acesso às contribuições desses povos na história da sociedade brasileira, além de conhecer seus universos culturais próprios, possibilitando, assim, que suas culturas e etnias sejam reconhecidas e respeitadas.

Desse modo, vivenciar a cultura do povo Matis possibilitou que as crianças compreendessem outros modos de vida existentes, outras infâncias, desmistificando imagens estereotipadas e experienciando novos olhares de mundo sobre a atualidade.

Ampliando as experiências estéticas e os saberes em relação às infâncias indígenas, assistimos ao curta “Waapa”, um documentário que convida para uma imersão na infância Yudjá, localizada no parque Indígena do Xingu/MT. O brincar, a vida em comunidade e uma relação simbólica e espiritual com a natureza são narradas como princípios que fazem parte do desenvolvimento dessas crianças. De maneira

minuciosa, o documentário vai mostrando a força de um coletivo que, por meio de suas vivências na e com a floresta, vai apresentando outras formas de (con)viver e (co)existir. Em um material de apoio sobre o documentário Waapa, Renata Meirelles (que faz a apresentação do material), junto com Paula Mendonça e o documentarista David Reeks (2019, s./p.) assim se manifestam:

O uso do *waapa*, traduzido como remédio, é uma forma de cuidado com a criança. São substâncias utilizadas na preparação dos corpos e que dotam as crianças de diferentes habilidades, a fim de que elas se tornem autônomas e prontas para os desafios da vida na aldeia. Correr rápido, ter pontaria e força são habilidades necessárias para viver bem e para ter saúde. As diferentes plantas e animais passados em seus corpos transferem dons específicos no momento da aplicação, que são ativados pelo movimento do corpo desencadeado pelo brincar.

Por meio de encontros com outras fronteiras, vidas, brincadeiras, culturas, foram chegando para as crianças da escola. Era tudo “[...] vivência para cada uma daquelas crianças. A situação social de desenvolvimento narrada por Vigotski (2006) ergue-se da geografia que converge histórias nos momentos” (Lopes, 2024, p. 71). Muitas hipóteses foram levantadas pelas crianças que se entrelaçavam em brincadeiras parecidas com os brincades da turma, o quintal gigante de terra batida, a aranha que picava o dedo da menina artesã, o bebê que ia adormecendo com a canção de ninar da avó, o professor indígena que dava aulas de como fazer arco e flecha, as brincadeiras no rio e de mergulhar na areia, as cabanas feitas pelas crianças, o artesanato e as pinturas que enfeitavam bebês, crianças e adultos.

Figura 4- Assistindo à Wappa

Figura 5- Brincadeiras indígenas



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Diante desses acontecimentos, é fundamental enfatizar que o documentário teve o indígena como protagonista da história, ou seja, as crianças conheceram a cultura do povo Yudjá pelo próprio povo Yudjá. Crianças e adultos dessa comunidade tiveram um lugar de fala em que suas vozes foram realmente ouvidas. Essa autoria é uma maneira de ressignificar uma luta que não é somente histórica, mas também política.

Desse modo, compreendemos que uma cultura se dá a partir de um processo não linear, em que os saberes e fazeres são entrelaçados por um processo dinâmico e contínuo de transformações e interlocuções com outras sociedades.

Esses diálogos nos fazem pensar em uma discussão voltada para a interculturalidade crítica (Mignolo, 1999; Walsh, 2002) provocando problematizações que sustentem que “a educação intercultural não deva simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos e culturas distintas, mas para discutir a produção e a hierarquia das diferenças” (Russo; Paladino, 2016, p. 902).

O encontro com a infância Yudjá oportunizou movimentos de escuta e de aprofundamento das relações entre natureza e brincadeira, sendo possível uma diversidade de vivências que crianças e adultos estavam desejosos em experienciar. Além disso, podemos afirmar que essas enunciações ultrapassaram os contornos espaciais da escola, pois muitas crianças narraram o que estavam vivenciando para seus familiares, como podemos constatar nas conversas informais que chegaram até os portões da instituição.

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

O documentário Wapaa possibilitou que as crianças conhecessem outras formas de brincar, mas elas também perceberam semelhanças entre algumas de suas brincadeiras, como “a teia” que era parecida com a brincadeira cama de gato, que consiste em criar formas com barbantes presos às mãos.

Assim, entre os diversos brincares, construímos brinquedos utilizando elementos da natureza encontrados nos espaços da escola. Essa experiência transformou-se em uma exposição visitada por toda comunidade escolar.

Figura 6-Buscando materiais



Figura7-Construindo brinquedos



Figura 8- Organizando exposição



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Figura 9 – Exposição de brinquedos



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Entre baú de tesouros de madeira e flor, barquinhos, carros e trens, que eram gravetos e pedras, encontramos importantes contribuições de Vigotski (2018) sobre imaginação e criação na infância.

Para esse autor, a imaginação não deve ser vista como algo que não representa a realidade, mas constitui expressões de nossa própria vida, uma vez que a “imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando-se também possível a criação artística, a científica e a técnica” (Vigotski, 2006, p.16). Para esse autor, imaginação e criação são uma das marcas do humano, manifestando-se “com toda a sua força já na mais tenra infância” (Idem, p.18)

A busca por materiais que pudessem ser transformados em brinquedos, bem como a construção desses e a organização da exposição, favoreceu, por meio da imaginação, o ato criador e a atividade estética autoral infantil. Isso foi possível pelas narrativas de pessoas, coisas, lugares e culturas que se fizeram presentes a partir da diversidade de vivências.

Vigotski (2010) aponta que a vivência é uma unidade entre as pessoas e o meio em que elas vivem e do qual fazem parte. É uma relação em que os elementos presentes no meio são interpretados e apropriados pelas crianças. Desse modo, Lopes (2020) reforça a discussão defendendo o meio “como uma dimensão geográfica, pois os bebês e crianças humanas nascem em paisagens que já pré-existem, recebem do plano social espaços em formas territórios, de lugares, de regiões de múltiplas manifestações que são geográficas” (Lopes, 2020, p. 256).

Ao compreender o espaço geográfico como parte integrante do meio, é possível afirmar que toda vivência é espacial (Lopes, 2021). Assim, assumindo-se o conceito de vivência espacial, evidencia-se a condição espacial da vivência “como um constituinte do meio vivenciado, constituinte de nossa humanidade” (Lopes; Costa, 2023, p. 325).

Desse modo, podemos considerar, com o próprio Vigotski (2001), que a vivência espacial não se restringe à experiência sensório-motora somente, ou seja,

as palavras outras são elementos que também constroem nossas formas de existir geograficamente no mundo, de elaborar nossa consciência (que é sempre afeto e intelecto, na proposta desse autor) dos elementos constituidores do espaço, que cria, portanto, a dimensão de linguagem que estabelece a unidade entre o plano social e individual, a dimensão indissociável que corporifica nossas vidas no mundo (Lopes, 2022b, p. 38).

Nesse sentido, a vivência espacial se constitui no processo, na totalidade do contexto, no movimento da vida, no inacabamento humano, nos espaços e tempos de encontros do conviver e coexistir que vão sendo construídos na unidade sociedade-natureza-pessoas (Lopes, 2023).

Essa tecitura entre tempos e espaços não afetou somente as crianças, mas também professoras e famílias que faziam parte daquela turma. Uma das professoras comentou que já tinha visitado o povo Pataxó, na cidade de Porto Seguro. Como ficamos curiosos para que ela contasse como tinha sido o passeio, ela combinou que, no dia seguinte, levaria fotos e artefatos culturais indígenas que ela tinha trazido de lá. As crianças estavam empolgadas em conhecer e tocar nos artefatos que também tinham sido vistos no documentário.

A partir de elementos da cultura Pataxó, as crianças apreciaram instrumentos de caça, brincos, pulseiras, cordões e artesanatos de barro, vivenciando outras formas de conviver e de se relacionar com os objetos apresentados não somente pelas narrativas das professoras, mas pelas próprias teorias infantis.

Percebendo todo esse movimento e interesse das crianças, fomos buscar outras referências e conhecemos um pouco mais sobre a arte Kene, do povo Huni Kuin. A partir da narrativa da jiboia, descobrimos que os indígenas dessa comunidade se inspiram no couro desse animal para fazer os grafismos que são considerados sagrados. As crianças tiveram acesso a essa arte a partir de pesquisas em livros informativos, revistas e internet e descobriram que esses grafismos estão presentes nas cerâmicas, vestimentas, pinturas corporais, tecelagens e artesanatos. A partir desse contexto cultural, conhecemos a arte contemporânea do povo Huni Kuin, potencializando suas especificidades do tempo presente sem reduzi-los a uma figura genérica do passado (Russo; Paladino, 2016).

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

Figura 06 - Arte Kene – Pulseira



Figura 07 – Pintura Grafismo Kene



Fonte: Acervo pessoal, 2022

Mergulhar no universo dos povos originários a partir desses objetos foi mais além do que olhar para um simples objeto, pois eles possuem uma identidade que atravessa não só uma dimensão física, mas, principalmente, simbólica. Cada artefato construído “carrega parte do território não apenas como lugar de morada do corpo, mas também no que se representa como lugar sagrado de morada da alma” (Xakriabá, 2020, p. 1).

Sementes, folhas, cascas e linhas foram se transformando em diversos saberes e fazeres partilhados por um coletivo, movido por relações de afeto e pertencimento. Esses elementos foram literalmente levados para nossa roda de conversa e apresentados por Elis, artesã e mãe de uma criança da escola, convidada pela turma, que nos presenteou com seus conhecimentos sobre a natureza.

Naquela roda, fomos também surpreendidos por Gabriel, quando perguntou sobre o que faríamos com aquilo tudo. Mais que depressa, Matheus foi respondendo: “ué, vamos fazer um cordão de presente para o Zuza”! Zuza é um boneco mascote da escola cujo aniversário é comemorado todo ano com presentes feitos pelas crianças. Como a data estava próxima, as crianças estavam mobilizadas com os preparativos para a festa. A partir da ideia de Matheus, surgiram outras novas possibilidades de presentes, além de cordões, pulseiras, telas inspiradas nos kenes e

Criar Educação, Criciúma, v. 14, nº1, jan/jul 2025.– PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

até a dança da jiboia se transformou em uma forma de presentear aquele mascote tão querido pelas crianças.

Figura 08 – Criando os presentes



Figura: 09- Os presentes



Fonte: Acervo pessoal, 2022

A partir de suas autorias, as crianças foram revelando o poder transformador da imaginação por meio de palavras, ações e gestos, partilhando sentimentos e emoções potencializados pela vivência estética. Crianças e professoras acolheram a ideia de Matheus: eles queriam presentear o boneco Zuza a partir das experiências que tinham vivenciado sobre os povos originários, buscando partilhar com todos da escola todo aquele movimento que tinham vivido.

Esse percurso entre diferentes saberes e fazeres possibilitou encontros dialógicos entre crianças e adultos, ampliando caminhos para novas outras leituras de mundo, promovendo transformações de narrativas dominantes em possíveis práticas decoloniais, desde a mais tenra idade. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer o protagonismo dos povos originários e valorizar suas ancestralidades e culturas existentes não somente no passado, mas no presente e futuro.

Ao experienciar outros modos de (con)viver e (co) existir, as crianças passam a ser guardadoras de enunciados espaciais (Lopes, 2021) em que vão tecendo novos mundos, não simplesmente pelo contato físico com esses espaços, mas por meio de

uma espacialidade não existente, simbólica e que não está somente no seu campo visual.

Porém, tudo isso só é possível porque existe um ato amoroso do outro, ou seja, um ato responsivo que move para o processo de humanização. Nesse sentido, podemos compreender que “amor é uma categoria ética [...] Diz respeito a nossa não indiferença, à escuta ativa [sensível] e dialógica com o outro, todos mediados pelo mundo” (Lopes; Mello, 2009, p. 150).

Nessa perspectiva, ressaltamos a necessidade de que as lógicas e as autorias infantis não sejam aprisionadas e silenciadas, mas que sejam possibilidades de diálogos críticos e criativos, favorecendo o desenvolvimento, as metamorfoses e as transformações de sujeitos vivos de uma vida pulsante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p, 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008.

BERGAMASCHI, M. A.; ZEN, M. I. H. D.; XAVIER, M. L. M. de F. (Orgs.). **Povos indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CANDAU, V. M. Desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUSMÃO, N. M. M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, N. M. M. de. **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-105.

HOOKS, B. Love as the practice of freedom. In: **Outlaw Culture. Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006. p. 243–250. Disponível em: <https://uucsj.org/wpcontent/uploads/2016/05/bell-hooks-Love-as-the-Practice-of-Freedom.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. de. (Orgs.) **O Jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas** – Dialogando com a lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

LOPES, J. J. M.; As palavras são as nossas primeiras formas de existir geograficamente no mundo: enunciações sobre amorosidade espacial. *In*: DUARTE, A.; CONCÊNCIO, M. (Orgs.) **Palavras bakhtinianas para mudar o mundo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020. p. 247-260.

LOPES, J. J. M. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias - por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-13, jan./dez. 2022a.

LOPES, J. J. M. Como vivência espacial e o enunciar literário em vidas espacializadas. **Revista Cadernos para o Professor**, Juiz de Fora, Secretaria de Educação / PJJ, ano XXIX, nº 44, p. 38-50, ago./dez. 2022b.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F. Mapas vivenciais e espacialização da vida. **Revista Porto das Letras**, v. 9, n 1., p. 321-335, 2023.

LOPES, J. J. M. **Atrás da porta**: Vivências espaciais esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças. São Carlos: Pedro e João Editores, 2024.

MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. *In*: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Perspectivas Latinoamericanas; CLACSO, 1999. p. 55-85.

MASSEY, D. **Pelo Espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MARINS, M. M. **Todo dia é dia de índio**. Que índio. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional Profhistória) - Faculdade de formação de professor, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. *In*: **Novos Rumos**, nº 37, 2002.

RUSSO, K.; PALADINO, M. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016.

SANTOS, R. F. dos. O ensino de histórias e culturas indígenas: Um olhar para o currículo paulista de História do ensino Fundamental e seus materiais de apoio. 218f. Tese, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor y A. Machado Livros, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **PSICOLOGIA USP**, São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: 2018.

WAAPA. **Material de apoio do documentário Wappa**. São Paulo, 2019. Disponível em https://mff.com.br/wp-content/uploads/2024/05/Waapa_material-de-apoio.pdf
Acesso em: 27 out. 2024.

WALSH, C. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, N. (Org.). **Interculturalidad y política**. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. p. 115-142.

XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110 - 117, 2020.

Recebido em Outubro de 2024

Aprovado em fevereiro de 2025