

# **Saberes, infâncias e educação indígenas: contribuições para uma prática pedagógica viva com crianças bem pequenas**

## ***Knowledge, Childhoods, and Indigenous Education: Contributions to a Living Pedagogical Practice with Young Children in Early Childhood***

## ***Saberes, infancias y educación indígena: contribuciones para una práctica pedagógica viva con niñas y niños pequeños en la primera infancia***

Camile Viana<sup>1</sup>

Mara Vanessa Fonseca Dutra<sup>2</sup>

Nanci Franco<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v30i68.2031>

**Resumo:** Este artigo pretende refletir sobre as contribuições dos saberes e educação indígenas para a educação de crianças bem pequenas em contextos de creche. Os fundamentos das considerações apresentadas se ancoram na tecitura oriunda de estudos teóricos e da experiência de uma professora durante o desenvolvimento de um projeto pedagógico com ênfase nas culturas indígenas, em uma creche pública soteropolitana. Ao longo desse percurso, a professora identificou elementos recorrentes nos processos educacionais de crianças indígenas. Com base nessa constatação e no aprofundamento de suas pesquisas, sistematizou quatro princípios que orientaram sua prática pedagógica junto às crianças: liberdade e confiança; in-corporar a vida; espiral de saberes; e ser natureza. Esses princípios, fundamentados nos saberes e educação indígenas, mostraram-se alinhados às necessidades educativas de crianças bem pequenas, inspirando práticas significativas de cuidado e educação. Além disso, este trabalho evidenciou que a ação pedagógica permeada pelos saberes indígenas tem o potencial de enriquecer os processos educacionais em contextos de creche ao propiciar também o alargamento dos padrões de referências estéticas e culturais das crianças. Dessa forma, tende a contribuir com o rompimento de estereótipos acerca dos povos indígenas e valorização da diversidade.

**Palavras-chave:** saberes indígenas; educação de crianças bem pequenas; creche.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil.

<sup>2</sup> Instituto Opaoká, Teófilo Otoni, Minas Gerais, Brasil.

**Abstract:** This article aims to reflect on the contributions of indigenous knowledge and education to the education of very young children in daycare contexts. The foundations of the considerations presented are anchored in the fabric derived from theoretical studies and the experience of a teacher during the development of a pedagogical project focused on indigenous cultures in a public daycare in Salvador. Throughout this process, the teacher identified recurring elements in the educational processes of indigenous children. Based on this observation and the deepening of her research, she systematized four principles that guided her pedagogical practice with the children: freedom and trust; incorporating life; spiral of knowledge; and being nature. These principles, grounded in indigenous knowledge and education, aligned with the educational needs of very young children, inspiring meaningful practices of care and education. Furthermore, this work highlighted that pedagogical actions informed by indigenous knowledge have the potential to enrich educational processes in daycare settings by also expanding the aesthetic and cultural reference patterns of children. In this way, it tends to contribute to breaking stereotypes about indigenous peoples and valuing diversity.

**Keywords:** indigenous knowledge; early childhood education; daycare.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones de los saberes y la educación indígenas a la educación de niños pequeños en contextos de guardería. Los fundamentos de las consideraciones presentadas se basan en el tejido derivado de estudios teóricos y de la experiencia de una profesora durante el desarrollo de un proyecto pedagógico centrado en las culturas indígenas, en una guardería pública en Salvador. A lo largo de este proceso, la profesora identificó elementos recurrentes en los procesos educativos de niños indígenas. Con base en esta observación y el profundización de sus investigaciones, sistematizó cuatro principios que orientaron su práctica pedagógica con los niños: libertad y confianza; incorporar la vida; espiral de saberes; y ser naturaleza. Estos principios, fundamentados en los saberes y la educación indígenas, se alinearon con las necesidades educativas de los niños pequeños, inspirando prácticas significativas de cuidado y educación. Además, este trabajo destacó que la acción pedagógica impregnada de saberes indígenas tiene el potencial de enriquecer los procesos educativos en contextos de guardería, al mismo tiempo que amplía los patrones de referencia estéticos y culturales de los niños. De esta manera, contribuye a romper los estereotipos sobre los pueblos indígenas y a valorar la diversidad.

**Palabras clave:** saberes indígenas; educación infantil temprana; guardería.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo intenciona tecer reflexões acerca das contribuições dos saberes e educação indígenas para a educação e os cuidados de crianças bem pequenas (aqui compreendidas como crianças de 2 e 3 anos de idade), a partir da urdidura de estudos teóricos com elementos da prática de uma professora de crianças da primeiríssima infância, uma das autoras deste trabalho, durante o desenvolvimento de um projeto semestral cuja tônica estava nas culturas indígenas.

Trata-se, portanto, de um texto composto, sobretudo, por aproximações iniciais com os temas em questão, achegamento respeitoso e, acima de tudo,

consciente de suas limitações, afinal, como bem assinala Kanátýo Pataxó (2012): “O espírito do índio só pode ser lido pelo próprio índio, do seu próprio povo, da sua própria nação. É um enigma que só consegue decifrar quem faz parte daquele mundo” (Pataxó, 2012, p. 58).

Nesse sentido, o que o/a leitor/a encontrará aqui é o rastro dos passos inaugurais de uma professora de crianças bem pequenas, comprometida com uma educação emancipatória, bela e imaginativa, que se deu conta da necessidade urgente de minimizar sua ignorância acerca dos povos originários; pois, especialmente no contexto brasileiro, práticas pedagógicas realmente significativas não podem se dar alheias aos saberes desses nossos conterrâneos.

O impulso inicial para o desenvolvimento das ideias elencadas nesse estudo advém da experiência da referida professora no módulo Artes, Saberes e Educação Indígena, no curso de Especialização em Arte Educação, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A professora caracteriza sua participação nas aulas como experiência, a partir do que assinala Macedo (2015), para quem a experiência difere de vivência, pois não é apenas algo que acontece, mas que nos afeta, produz sentido em nós, que nos mobiliza, nos compromete.

A principal contribuição do módulo foi a conscientização de seu desconhecimento acerca da história, das condições de vida, lutas, epistemologias, produções e construções de tantos povos indígenas que vivem em nosso país. O contato com a pintura, o cinema, a literatura, a música-dança, as escolas, os rituais e com a multiplicidade de atuação dos povos originários apontava para a percepção das diversas comunidades indígenas como vivas, atuantes e contemporaneamente tradicionais.

O módulo colaborou muito para a professora, consciente de seu desconhecimento, colocar-se numa postura de escuta e abertura para a iniciação nesse vasto e complexo universo da cultura, arte, educação e saberes indígenas. Foram muitas as reflexões, sobretudo das que contavam com a voz direta dos indígenas, que denotavam a invisibilização das condições precárias a que é submetida a maior parte desses brasileiros.

A professora foi também profundamente afetada pela potência dos povos originários em suas vidas, que pareceram, embora compostas das particularidades de cada povo, atravessadas pela síntese, pela noção de que os diversos elementos

do mundo são indissociáveis, o que se reflete nas artes, nas epistemologias, na educação e nas culturas.

Como a experiência nunca nos deixa indiferentes (Macedo, 2015), a docente se movimentou em direção à busca pelo necessário aprofundamento, o que a conduziu a um senso de obrigação, no sentido de contribuir para uma maior visibilidade dos povos indígenas em sua prática pedagógica, enriquecendo a vivência das crianças, ampliando seus padrões de referência, seus repertórios culturais, estéticos e artísticos.

Desta forma, considerou oportuno desenvolver um projeto pedagógico no semestre seguinte que se relacionasse, de alguma maneira, com essa questão. Investigar as experiências das crianças indígenas e identificar contribuições desses processos com seus elementos para a educação das crianças bem pequenas, da realidade em que atua, mostrou-se pertinente, considerando a necessidade de respeitar e reconhecer os saberes desses povos tão invisibilizados pela sociedade como um todo, inclusive pelas instituições educacionais.

Ademais, nossa realidade encontra-se sedenta de outros paradigmas na educação das crianças bem pequenas, que têm sido, muitas vezes, consideradas objetos de práticas fragmentadas, assépticas, anestésicas (no sentido de desconsiderarem a estesia), escolarizantes, inimigas da imaginação, que desconsideram suas especificidades e, portanto, tornam-se destituídas de sentido para essas/es que já são sujeitos.

## **1.1 Conhecendo o mapa**

Apesar dos avanços que resultaram na criação de leis e políticas voltadas à proteção e garantia dos direitos dos povos indígenas, essas populações ainda enfrentam, desde 1500, um cotidiano marcado por violência, segregação, preconceito, violação de direitos e desrespeito (Correia; Maia, 2021). A negação de suas identidades e das condições básicas de sobrevivência manifesta-se, sobretudo, na subtração do próprio território, que, para os indígenas, vai além de um simples espaço físico, sendo uma base sagrada onde se estruturam todos os aspectos da vida comunitária. Como afirma Kanáttyo Pataxó (2012, p. 57): “Sem terra não tem educação, não tem saúde, não tem gente. A terra faz parte de nós”.

Conflitos violentos envolvendo disputas de territórios, dos quais os indígenas são vítimas, muitas vezes fatais, chegam até nós, principalmente pelas redes

sociais, sem muita comoção da grande mídia ou da maior parte da população brasileira, pois o projeto de tempos coloniais que visava invisibilizar os indígenas a partir da construção de uma noção de homogeneidade étnica ainda parece imperar.

Dessa forma, ainda é comum que grande parte da população não indígena brasileira desconheça as realidades e singularidades dos povos originários, carregando representações estereotipadas, muitas vezes reforçadas pela grande mídia, que contribui para a perpetuação de imagens distorcidas e simplificadas (Correia; Maia, 2021) acerca dessas populações.

Nesse contexto, impõe-se um dilema aos povos indígenas: ou permanecem isolados nas florestas, sendo reconhecidos como “índios”, ou se inserem nos espaços sociais nacionais, sendo vistos como se tivessem perdido sua identidade indígena (Lima; Almeida, 2010; Correia; Maia, 2021). Esse embate, que envolve processos de ressurgência, transfiguração e aculturação, evidencia como a participação indígena na sociedade mais ampla tem sido marcada pelo fortalecimento de estereótipos e pela invisibilização da diversidade das identidades indígenas no Brasil (Lima; Almeida, 2010).

É triste constatar que muitas instituições educacionais, que deveriam se constituir de locais privilegiados de alteridade, priorizando a multiplicidade interpretativa, a valorização dos diversos saberes e a construção do conhecimento e do pensamento crítico têm se revelado como espaços que vem contribuindo para a manutenção do senso comum e dos estereótipos acerca dos povos originários, com práticas que geralmente excluem sua diversidade, suas realidades, seus desafios e suas lutas contemporâneas (Cigoline; Silva, 2019; Silva; Silva, 2020)

A Lei n. 11.645, (Brasil, 2008), que estabelece a obrigatoriedade da presença das culturas e histórias indígenas em toda a educação básica, representa um grande avanço nesse sentido, mas ainda encontra muitos desafios para sua implementação, de maneira a garantir a presença das culturas e saberes indígenas nos espaços educacionais de forma qualificada e respeitosa, destacando as contribuições desses povos para a construção de nossa sociedade. Como bem assinala Daniel Munduruku (2012), escritor indígena:

Todos os estereótipos são repetidos à exaustão. A escola está parada no tempo, muito embora sua função seja trazer novos elementos para que os jovens, sempre ávidos por renovação, possam pensar meios de fugir aos pré-conceitos

que carregam consigo. O caminho ainda é longo, enquanto os indígenas continuam sendo pouco compreendidos e aceitos.

Se tal realidade é cotidiana nas escolas, de maneira geral, na Educação Infantil, em especial, é possível observar como tem sido grande o desafio de articular as necessidades específicas desta etapa educacional com a valorização da diversidade histórico-cultural de nosso país, sobretudo quando são abordadas as culturas indígenas. Ainda é bastante comum uma perspectiva que restringe os povos indígenas a datas comemorativas, como o 19 de abril, de maneira folclorizada, exotizante, romantizada (Silva; Silva, 2020) e alheia à realidade.

Faz-se urgente que as práticas pedagógicas se desenvolvam de maneira qualificada, levando em conta os diferentes modos de inserção na existência (Sodré, 2012) e, em se tratando de crianças bem pequenas, que estão em uma época da vida marcada pelas estreias e possibilidades, momento muito potente, portanto, para aprender e expandir progressivamente seus horizontes, tais questões assumem uma dimensão ainda mais profunda.

Com esse olhar, atrelado ao desejo de romper com a relação fragmentada acerca das culturas indígenas, a professora optou por desenvolver o trabalho a partir de um Projeto Pedagógico, com o intuito de propiciar às crianças “tecer redes de significações” (Oliveira, 2011, p. 238), através de múltiplas experiências inter-relacionadas, estimulando as crianças a compreender melhor o mundo circundante, a partir de sua própria iniciativa e interesses.

Considerando a trama formada pelos fios de acervos bibliográficos, audiovisuais e experienciais ancorados no binômio crianças bem pequenas-saberes indígenas, emerge a questão central para o desenvolvimento das ideias aqui apresentadas: De que maneira os saberes e as concepções de infância e a educação dos povos indígenas podem contribuir para a educação de crianças bem pequenas em contextos de creche?

Nesse ponto, consideramos importante elucidar nossa compreensão acerca de dois conceitos que estão no cerne das reflexões aqui desenvolvidas: saberes indígenas e educação indígena.

Os saberes indígenas se constituem de conhecimentos comunitários sofisticados, construídos ao longo de milhares de anos por meio de observações e experiências compartilhadas entre gerações. Esses saberes não são estáticos; pelo contrário, são dinâmicos e respondem às necessidades e aos desejos de

cada comunidade indígena, garantindo a continuidade de seus modos de vida (Baniwa, 2006).

Enraizados em cosmovisões, histórias, culturas, valores e práticas tecnológicas próprias de cada povo (Baniwa, 2012), esses conhecimentos integram a relação entre seres humanos, outros seres da natureza e espiritualidade, orientando a organização social, a produção de alimentos, a medicina tradicional, o manejo dos recursos naturais, entre outras dimensões da vida indígena.

Esses saberes não apenas preservam tradições, mas também possibilitam a adaptação, reconstrução e resistência desses povos diante das transformações impostas ao longo da história. Nesse contexto, a educação indígena diz respeito aos processos específicos de transmissão e criação desses saberes, diferindo da educação escolar indígena, que envolve a transmissão e produção tanto de conhecimentos indígenas quanto não indígenas por meio da escola (Baniwa, 2006).

Partindo desses conceitos, com o objetivo de refletir em torno da questão orientadora deste trabalho, procedemos a pesquisas em diferentes fontes. Para a fundamentação teórica, privilegiamos as que traziam diretamente as perspectivas das pessoas indígenas ou pesquisadoras/es que já têm trabalhos reconhecidos nas temáticas em questão.

Nesse sentido, o presente estudo dialoga, principalmente, com os seguintes autores indígenas: Kanátýo Pataxó (2012), Daniel Munduruku (2012), Gersen Baniwa (2006, 2012) e Ailton Krenak (2019). Além deles, foram priorizadas as produções indígenas de literatura infantil e audiovisuais, a exemplo do projeto “Vídeo nas aldeias”, que conta com produções de cineastas indígenas para crianças e jovens.

As buscas sobre as pesquisas acadêmicas acerca das infâncias indígenas brasileiras se desenvolveram, principalmente, a partir da obra “Crianças indígenas: ensaios antropológicos” (2002), organizada por Aracy Alves, Ana Vera Macedo e Ângela Nunes, pesquisadoras com trajetórias consolidadas na área. A partir da obra, conhecemos e desbravamos outras obras de autoras de referência sobre o tema, como Clarice Cohn.

As especificidades educacionais das crianças bem pequenas foram investigadas, em grande parte, a partir de Paulo Fochi (2018), Diane Eyer e Janet Gonzalez-Mena (2014) e da experiência direta com as crianças durante o desenvolvimento do projeto, bem como em avaliações posteriores.

## **2 DESVENDANDO OS MAPAS, CONHECENDO TERRITÓRIOS**

Segundo Zoia e Peripolli (2010), ao abordar a temática indígena, é fundamental reconhecer a vasta diversidade de povos, cada um com sua própria cultura, costumes e crenças. Essa diversidade exige uma desconstrução da ideia generalizada de que “índio é tudo igual”, já que tal representação social tende a contribuir para tornar os povos indígenas menos visíveis aos não indígenas. Todavia, esses autores destacam também que, mesmo considerando a imensa diversidade dos povos das florestas, percebe-se que a maneira de educar as crianças carrega bastante semelhanças.

Por esse viés, evitando classificar e reduzir os saberes indígenas, compreendendo a coexistência de elementos comuns, bem como muito diversos entre os múltiplos povos nativos brasileiros, mas com a consciência da impossibilidade de abarcar todos os matizes dos prismas epistemológicos e experienciais das comunidades originárias, a professora cuja prática fundamenta as considerações aqui desenvolvidas optou por se basear nos elementos comuns que identificou nos processos educacionais de crianças indígenas, em suas diversas fontes de pesquisas.

Esses elementos foram sistematizados por ela em quatro princípios, que, fundamentados nos saberes e educação indígenas, orientaram sua prática pedagógica com as crianças: liberdade e confiança; in-corporar a vida; espiral de saberes e; ser natureza.

As considerações desenvolvidas neste artigo partem desses princípios, em interface com a prática pedagógica realizada, com o objetivo de ampliar conhecimentos e suscitar reflexões sobre as culturas, as concepções, os saberes e a educação indígenas, evidenciando as contribuições desses elementos na construção de uma educação de qualidade para crianças bem pequenas.

### **2.1 Liberdade e confiança**

Ao pesquisar acerca das crianças indígenas, a primeira coisa que logo chamou a atenção da professora, cuja experiência estamos tratando aqui, foi a grande liberdade que pareciam experimentar. Imagens de grupos formados apenas por crianças transitando pelos diversos espaços das aldeias, das florestas, e até remando sozinhas em grandes rios foram bastante recorrentes nesse percurso.

Ao iniciar os estudos em fontes escritas, ela percebeu que tal aspecto era comumente destacado por diferentes pesquisadores; ou seja, como suspeitava, essa é uma referência importante para compreender as infâncias indígenas, já que, como bem assinala Nunes (2002):

[...] Nas sociedades indígenas brasileiras, de acordo com os relatos e trabalhos disponíveis, a infância é marcada pelo o que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a idade adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos (Nunes, 2002, p. 65).

Com base na afirmação acima feita por Nunes (2012), o que estamos considerando como liberdade nesse texto é a autorização que as crianças têm para seguir seus desejos e interesses, tendo a oportunidade, portanto, de vivenciar tempo e espaço a partir da própria iniciativa. Alvares (2004), em seus estudos sobre as crianças Maxakali, reforça essa noção quando diz que:

No cotidiano da aldeia, as crianças pequenas circulam livremente entre todas as casas e ocupam o pátio central com suas brincadeiras. Novamente, elas são as mensageiras entre os diversos grupos familiares. Transmitem recados, circulam pequenos objetos, notícias e acontecimentos entre as casas. Possuem também a liberdade de participarem das refeições em outras casas, além das suas próprias [...] (Alvares, 2004, p. 54).

Cohn (2002), em sua etnografia sobre as crianças Xikrin, também fortalece tal suposição ao afirmar que “As crianças, como ficará claro, são excluídas de pouquíssimos acontecimentos que importam no cotidiano e nos rituais dessa sociedade. [...] A elas, pouco é proibido” (Cohn, 2002, p. 122).

De acordo com Soares (2017), ao permitir que as crianças atuem por iniciativa própria, elas necessariamente encontrarão os limites impostos pela realidade. Através de suas experimentações, descobrem sobre a resistência dos objetos e os obstáculos que as forçam a se adaptar à realidade ou aceitar suas limitações.

Com base nas ideias de Eyer e Gonzalez-Mena (2014), entendemos que essa forma de educação é mais provável de se desenvolver em um ambiente de confiança mútua, onde os adultos reconhecem nas crianças a competência para compreender as regras da vida por meio da observação e vivência. Nesse cenário, as crianças confiam que terão suas necessidades atendidas, podendo

explorar, seguir seus interesses e contar com o apoio e a experiência dos mais velhos (adultos ou outras crianças), sempre que necessário.

De maneira geral, ainda tendemos a desconsiderar que incluir, em nossas práticas, situações e atitudes intencionais de apego e apoio às diversas necessidades das crianças constitui elemento essencial para o desenvolvimento de uma pedagogia (Eyer; Gonzalez – Mena, 2014) que, ao trazer segurança a elas, estimula seu desejo e sua capacidade de explorar o ambiente e fazer e responder suas próprias indagações com autonomia e liberdade.

De acordo com Baniwa (2006), a educação tradicional indígena está comprometida com o desenvolvimento da liberdade tanto individual como coletiva. É uma concepção educacional que “faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas” (Baniwa, 2006, p. 130), o que tende a amplificar a capacidade de aprender, de acordo com o que atesta Cohn (2002) sobre os Xikrin:

Os momentos em que a presença da criança é evitada são uma exceção; em geral, não só sua presença é tolerada, como os Xikrin concebem a possibilidade de tudo ver como um fator importante para seu aprendizado. É importante, assim, que as crianças possam estar em todos os lugares e verem tudo. Além disso, sua situação especial, em que ainda não sê vê obrigada a respeitar as regras de evitação que será obrigada a respeitar na vida adulta, dá-lhe uma oportunidade única na vida, de tudo ver: ela pode entrar em qualquer casa, e realizar a comunicação entre elas (Cohn, 2002, p. 141).

Percebemos, portanto, que as comunidades indígenas são organizadas de forma a se tornarem permeáveis à introdução da criança (Alvares, 2004), estimulando a sua autonomia em conjunturas que incentivam a curiosidade, livre circulação, iniciativa e experimentação, mas sem ignorar o fato de que estão no início desse longo caminhar que é a vida: “Das crianças não se espera, e nem se cobra, um comportamento social adequado como para o adulto. Raramente se repreende uma criança por suas ações” (Alvares, 2004, p. 56).

Como a busca para o desenvolvimento do projeto se deu, principalmente, no sentido de compreender melhor os saberes e a educação dos povos originários, com o intuito principal de fecundar a prática pedagógica com o que for percebido como necessário, adequado e possível, essa questão da liberdade assume contornos de maior relevância, pois se é tão presente nos discursos educacionais, ainda é pouco sustentada nas práticas com as crianças. Concordamos com Fochi (2018) quando ele assinala que:

[...] Ainda somos fortemente atravessados por crenças que minimizam as competências das crianças, que não autorizam a sua participação nas decisões cotidianas e, em muitas ocasiões, as tratamos como sujeitos vazios, sem nenhum tipo de experiência prévia, praticamente sem história e sem identidade (Fochi, 2018, p. 19).

Obviamente, não se trata de uma transposição do cotidiano das crianças indígenas para contextos tão diferentes em que atuamos; todavia, conhecer essas realidades com suas premissas contribui para a reflexão sobre a concepção de criança, que carrega grande parte das propostas pedagógicas para crianças bem pequenas, conduzindo-nos a questões nevrálgicas de nossa atuação.

O que realmente acreditamos que as crianças são capazes de fazer? Como estimulamos suas iniciativas e sua curiosidade? Como lidamos com desejos opostos ao que propomos? Como as crianças aprenderão a escolher, se pouco exercitam essa habilidade? Como criar um ambiente de confiança mútua, que encoraje as crianças a explorar e construir conhecimentos? Como ouvimos e amplificamos suas vozes e, especificamente, em se tratando de crianças bem pequenas, cuja oralidade ainda não se encontra plenamente desenvolvida, o quão atentas/os estamos para “escutar” o que dizem seus corpos, seus gestos e seus silêncios? E, principalmente, o que fazemos com o que ouvimos?

Essas questões nortearam a construção e execução do projeto “Em volta da fogueira com os povos da floresta” com as crianças, e acreditamos que contribuiriam bastante para o sucesso da experiência, porque sensibilizaram a professora para os saberes e as vozes das crianças, abrindo possibilidades para planejamentos flexíveis, apoiados principalmente em seus interesses e suas necessidades.

## **2.2 In-corporar a vida**

Da liberdade comumente vivenciada nos cotidianos das crianças indígenas, que cria espaço para a circulação entre os diversos ambientes e permite o contato com os diferentes sujeitos da comunidade, decorre o fato de que tendem a experimentar, de maneira encarnada, as múltiplas situações cotidianas.

É explorando e desvendando os mistérios do ambiente que as crianças indígenas vão incorporando a vida, a partir de aprendizagens realmente significativas, porque estão diretamente relacionadas aos seus cotidianos. Silva (2002), em suas pesquisas com os A’uwe-Xavante, corrobora nossas reflexões ao dizer

que a primeira coisa que descobriu com as crianças ali é que “[...] se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações, seus movimentos são instrumentos importantes de aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração” (Silva, 2002, p. 42).

Aprender está inextricavelmente ligado ao descobrir enquanto se faz e fazer para as crianças, especialmente para as bem pequenas, é verbo que tende a se metamorfosear em brincar: “[...] as rotinas do cotidiano e o brincar estão intrinsecamente ligados, muito embora essa ligação nem sempre seja consciente nem intencional” (Nunes, 2002, p. 68-69).

Ainda de acordo com essa pesquisadora, as atividades das crianças assumem o caráter de realidade, com tarefas que são diretamente úteis para o funcionamento da comunidade, todavia são comumente convertidas em brincadeiras, com toda a riqueza polissêmica que esse vocábulo pode carregar, como exemplifica:

[...] enxotar as galinhas de dentro de casa é tarefa das crianças menores que, frequentemente, transforma-se numa brincadeira de pega-pega com as galinhas, em que estas dificilmente levam a melhor, obrigando – as, por vezes, a sair por uma abertura que fazem propositadamente na palha da parede de casa, junto ao chão (Nunes, 2002, p. 74).

Nesse contexto, brincar-aprender-fazer constitui-se de uma tríade circular, com fronteiras esmaecidas entre seus elementos, de maneira que se torna difícil delimitar onde começa um e termina o outro. Todavia, o que podemos ver se confirmar, de maneira nítida, é o corpo como eixo estruturante desse percurso de desenvolvimento das/os curumins em sua complexidade:

[...] proponho aqui que a corporalidade seja entendida também como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças índias. Movimento, ação, sentidos, plástica e emoção combinam-se como “técnicas” ao mesmo tempo cognitivas e formadoras, em contextos sociais que vão desde as atividades corriqueiras da vida cotidiana até os momentos festivos dos grandes rituais estruturados simbolicamente[...] (Silva, 2002, p. 40).

Nesse panorama, podemos inferir que o processo de aprendizagem das crianças indígenas, ao contar com a linguagem corporal como seu esteio, pressupõe presença que articula a construção de si mesmas em relação e atuação no mundo polifônico em que vivem. Silva (2002) sugere que a identidade e a

subjetividade das crianças indígenas se constroem por meio de processos que ocorrem em seus corpos, os quais integram interpretações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas.

Por esse prisma, é educação comprometida com o ser humano inteiro, que convida o indivíduo em sua complexidade a estar no mundo para “[...] produção, incorporação e reelaboração de conhecimentos” (Silva, 2002, p. 60), através, principalmente do espetáculo da vida diária.

Concordamos com Eyer e Gonzalez-Mena (2014) quando afirmam que: “Bebês e crianças são novos no mundo e querem saber como tudo funciona” (Eyer; Gonzalez – Mena, 2014, p. 169). Nessa conjuntura, o cotidiano pode se converter em grandes janelas para o admirável, que convida as crianças bem pequenas a desvendarem seus mistérios, implicando-as em resolver seus próprios problemas e, nesse processo, descobrir uma infinidade de coisas, principalmente a relação entre elas.

Todavia, se formos honestas enquanto professoras, admitiremos que pouco nos permitimos “pegar emprestado os olhos das crianças” para mirar o dia a dia na grandeza que ele ampara. Como bem declara Fochi (2018), tendemos a encarar o cotidiano “[...] como banal, como inútil e, não raro, separamos a vida cotidiana de todo o debate pedagógico” (Fochi, 2018, p. 21).

As instituições de Educação Infantil comumente afastam as crianças do cotidiano, criando atividades fragmentadas com o objetivo de desenvolver habilidades específicas, de maneira descontextualizada, artificializando a maneira de conhecer o mundo (Fochi, 2018), o que tende a conduzir a práticas que reluzem aos olhos prosaicos, mas que pouco brilham aos olhos das crianças, pois são geralmente dissociadas de seus contextos e interesses.

Considerar o cotidiano como base para o desenvolvimento de propostas do projeto “Em volta da fogueira com os povos da floresta” teve a ver, principalmente, com re-ver os elementos comuns da rotina, com a atenção à preparação dos ambientes com materiais diversificados, muita brincadeira nas áreas externas, atenção para permitir que as crianças experimentassem, com todo o seu corpo, cada momento das manhãs.

Em termos práticos, isso significou que, a partir das literaturas indígenas, fomos descobrindo possibilidades de experienciar alguns elementos do que tinha sido contado: múltiplas formas de cuidar uns dos outros e dos próprios corpos; dança, música e canções indígenas; preparar tinta com uma flor azul de nossa horta

e também com terras vermelhas, marrons e pretas; pintar o papel, a parede, o corpo todo com urucum e carvão ralado; colher açafraão, ralar, cheirar, comer, ser tingido, mesmo sem querer, pelo amarelo-ouro daquela raiz; esmagar as folhas entre os dedos e, ao sentir seu cheiro, lembrar se podemos comer ou não; colher couve e berinjela na horta para depois saborear no almoço e, principalmente, brincar, brincar, brincar.

Além disso, considerar e assumir a centralidade do corpo nos processos educativos com as crianças bem pequenas conduziu a planejar e incluir ações concretas e conscientes nos momentos de cuidados corporais como eixo estruturante do currículo, de maneira que não houvesse hierarquização dos elementos da rotina com privilégio do tempo para as atividades mais comumente consideradas como educativas.

Ao invés disso, os momentos de alimentação, banho, troca de roupas, por exemplo, eram cuidadosamente planejados e construídos como preciosas ocasiões para que as crianças aprendessem sobre o próprio corpo, sobre as relações humanas, os papéis sociais dos diversos espaços, momentos e objetos, ao mesmo tempo que a autonomia e a confiança eram incentivadas, e a capacidade de enriquecer o brincar e explorar o mundo, potencializadas.

### **2.3 Espiral de saberes – memória e criação**

Outro aspecto que, de acordo com o que pudemos perceber em nossos estudos, tem grande relevância no processo educativo das crianças indígenas são as relações geracionais e inter-geracionais que tendem a propiciar a circulação dos saberes, permitindo situar os sujeitos ora como guias, ora como aprendizes, conforme nos esclarece Cohn (2002), ao tratar do povo Xikrin:

É assim que, fortalecendo olhos e ouvidos, e atentas a tudo que acontece, as crianças vão aprendendo. E o fazem de modo bastante ativo, acompanhadas de perto e estimuladas por adultos orgulhosos de suas novas conquistas. Escolhem o que, quando e como vão aprender, e vão crescendo para abraçar essa nova experiência, a da idade adulta, quando poderão colocar em prática o que se esforçaram para aprender. Quando serão rodeados por outras crianças, sedentas por ouvir, ver e entender (Cohn, 2002, p. 148).

Notamos, portanto que é característico de algumas comunidades indígenas que as aprendizagens se desenvolvam no que estamos chamando de espiral de

saberes, no sentido de que os conhecimentos são constantemente vividos e revisitados, mas, conforme o passar do tempo, a partir de um outro lugar, enriquecido pelas novas experiências, formando, portanto, uma amálgama entre memória e criação, que torna os processos de aprender e ensinar indissociáveis.

Nunes (1999), citada por Silva (2002), amplia nosso entendimento a esse respeito ao explicar que na língua A'uwe-Xavante, “aprender e “ensinar” se traduzem na mesma palavra, waihu'u, que também significa “saber” ou “conhecer”, e que a relação entre esas palavras são visíveis no cotidiano da aldeia, em que as meninas Xavante aprendem das mais velhas e ensinam as mais novas, de forma que saber ensinar e saber aprender se tornam aspectos básicos de suas identidades.

Partindo desse entendimento, podemos presumir que, enquanto se vive, estão garantidas as relações em torno da aquisição, transmissão e recriação de conhecimentos. Tal concepção parece ser reafirmada entre os Maxakali: “O processo de aprendizagem começa antes mesmo da iniciação formal e prolonga-se por toda a vida da pessoa. Intensifica-se na adolescência, com o início da vida pública que marca o final do período da infância [...]” (Alvares, 2004, p. 57).

Outra coisa importante a se observar é que, provavelmente, a noção de que todos estão em constante processo, mas em um patamar diferente, o que se justifica pelas experiências que cada um vai acumulando ao longo da vida, sustenta a postura tolerante diante dos erros, sobretudo das crianças e dos bem jovens, conforme assinala Cohn (2002):

[...] a tolerância com os erros infantis, que se deve, como vimos, à concepção de que eles ainda não sabem, só existe porque considera-se que eles não teriam como saber: têm ainda os ouvidos fracos. Assim, a explicação para o fato de que os jovens não sabem muita coisa, refere – se sempre ao fato de que eles ainda têm os ouvidos e os olhos fracos. Quando os jovens passam a ser considerados portadores de ouvidos ‘fortes’, começam a ouvir os relatos dos velhos; isso não indica que eles não os ouvissem antes, mas que não se esperava que pudessem memorizar ou entender plenamente seu sentido. (Cohn, 2002, p. 142)

Embora todo o corpo seja solicitado no aprender contínuo diário, podemos destacar os olhos e ouvidos como pares que conduzem essa dança; observação e transmissão oral coreografam a aquisição de conhecimentos, a partir, principalmente, dos esquemas de interação da comunidade. Ver e ouvir também são fazer, nesse contexto.

De acordo com Kanátyo Pataxó “[...] a educação da criança começa com o olhar. O olhar da criança é vivo [...]” (Pataxó, 2012, p. 58); ela se dirige interessada para o mundo em seus segredos e começa a desvendá-los a partir da relação que os que vieram antes estabelecem com tais mistérios. Como isso é compreendido e valorizado, há uma relação de tempo paciente para observar, entender, aprender e recriar os gestos que se tornam familiares quanto mais praticados, tanto pelas próprias mãos quanto pelos olhos deitados sobre os fazeres dos outros.

[...] Quando é preciso refazer algo que as crianças menores iniciaram, esse ato não vem acompanhado de uma crítica negativa ou reclamação por parte das crianças mais velhas, ou das mães. A criança sente-se, realmente a salvo do peso do julgamento, e isso a deixa livre para fazer de novo aquela tarefa...exatamente como sabe, e, assim, vai sabendo cada vez mais (Nunes, 2002, p. 75)

Os ouvidos, assim como os olhos, ocupam lugar de relevância no processo de crescimento das crianças indígenas. Silva (2002) destaca que, ao ouvirem narrativas, as crianças indígenas enriquecem suas percepções acerca do mundo social de que fazem parte, já que os relatos e histórias, que incorporam elementos da oralidade, gestualidade e sonoridade, trazem para as meninas e os meninos a oportunidade de criar, escolher e inventar.

Além disso, a cultura de transmissão oral permite que as/os pequenas/os indígenas conheçam outros tempos que não necessariamente o que vivenciam. A partir da escuta, podem se conectar com o mundo das experiências dos que nasceram antes, mas também com os mundos de seus mais longínquos antepassados, através das histórias e narrativas míticas oriundas de tempos e espaços acessados, especialmente, pelos velhos das comunidades, que são, por isso mesmo, bastante valorizados, como “[...] verdadeiros guardiões e produtores de conhecimento” (Baniwa, 2006, p. 134).

Os anciãos compartilham seus saberes, oriundos de suas experiências, que envolvem não apenas mundo concreto e material, mas também o mundo de seus antepassados, uma “[...] outra dimensão existencial” (Silva, 2002, p. 45).

Como o trânsito de informações entre esses diversos mundos concebidos pelos povos originários é bastante valorizado, os rituais são de extrema importância para a sobrevivência das comunidades indígenas, pois se constituem do elo que impregna de sentido a existência desses povos por serem (os rituais) o principal

modo de manter a ligação com suas raízes, garantindo a circulação da seiva que permite que continuamente floresçam, frutifiquem e sombreiem suas sementes.

Alvares (2004) amplia ainda mais essa noção da importância dos rituais para a formação das crianças ao evidenciar o protagonismo delas durante as cerimônias:

[...] As crianças são sempre os principais ‘atores’ no espetáculo dos rituais. Atuam seus papéis dirigidas pelos adultos. A transmissão de conhecimentos e técnicas corporais, assim como dos seus significados próprios, se dá a partir da própria atuação das crianças, dos movimentos, das sensações e emoções que constroem esse momento (Alvares, 2004, p. 61).

Os rituais se constituem, desta forma, de uma fonte inesgotável de aprendizados ao longo de toda a vida dos indígenas, revelando, de maneira concentrada, os grandes princípios das comunidades e a máxima expressão do que estamos chamando aqui de espiral de saberes.

Tais princípios podem nos inspirar, sobretudo, a redimensionar o valor das relações interpessoais nos processos de aprendizagens entre as crianças; ter como critério para as propostas a criação de situações e ambientes que estimulem as aprendizagens entre os diferentes sujeitos.

Um dos momentos mais especiais do Projeto “Em volta da fogueira com os povos da floresta” foi sua abertura ao início do semestre. Durante toda a semana, as crianças ouviram a história Kabá Darebu, de Daniel Munduruku, que relata o cotidiano de uma criança em uma aldeia Munduruku. Na sexta-feira da mesma semana, recebemos a visita de uma mãe da instituição, que é uma indígena Pataxó. Ela nos brindou com a história da origem do nome Pataxó, contou como é o lugar e o dia a dia de onde ela viera, fez uma roda, ensinou algumas canções, mostrou roupas, colares, brincos, cocares e explicou quando e por que são usados cada um dos objetos; para finalizar, nos ensinou a fazer tintas com argila, urucum e carvão e pintou as crianças e os adultos da turma.

Foi um momento muito potente e bonito, porque propiciou às crianças uma experiência que fortaleceu o que elas ouviram na história durante toda a semana, mas trazendo uma outra forma de ser indígena, com a pessoa ali, diante deles, contando diretamente suas histórias e formas próprias e familiares de se relacionar com o mundo. Uma mãe de uma criança que frequenta a mesma creche que eles, que estuda na universidade; enfim, aspectos sutis que ampliaram o contato inicial com a cultura indígena, já rompendo com muitos estereótipos.

A mãe de uma das crianças, que tinha estudos sobre danças indígenas, disponibilizou livros e CDs para que pudéssemos pesquisar; outra mãe, que é professora de química, pesquisou e compartilhou materiais sobre diversas possibilidades de obter pigmentos naturais para fazermos com as crianças, o que nos rendeu belas experiências.

A grande contribuição dessas atividades foi reafirmar a necessidade de abrir mão de centralizar o processo, entendendo que são múltiplas as possibilidades de aprendizagens, que a riqueza reside exatamente na prosa poética de olhos, ouvidos, falares e fazeres diversos os quais, em relação, criam seus próprios sentidos para as crianças.

Além disso, fortificar os olhos garantindo tempo para a observação, para o que desperta o interesse, fortificar os ouvidos com histórias, músicas e sons diversos, criando tolerância para os diferentes tempos e flexibilidade no que tange aos objetivos. Os pontos de chegada são muito individuais porque o são também os de saída, assim como o ritmo de cada passo.

## **2.4 Ser natureza**

A sabedoria dos povos indígenas relativa ao vínculo com a natureza se constitui em uma das maiores contribuições no sentido da construção de uma educação mais significativa, comprometida com um futuro mais justo ou, talvez, precisemos falar, comprometida com a possibilidade de futuro, pois como bem alerta Krenak (2019), grande parte da vida em nosso planeta se sustenta sobre uma dinâmica em que “[...] parece que a única possibilidade para que comunidades humanas continuem a existir é à custa da exaustão de todas as outras partes da vida” (Krenak, 2019, p. 23).

De acordo Louv (2016), essa maneira de se relacionar com o ambiente, em sua complexidade de vidas e elementos, já se expressa na infância: “[...] Para a nova geração, a natureza é mais abstração do que realidade. Cada vez mais, a natureza se tornou algo a ser observado, consumido, vestido-ignorado [...]” (Louv, 2016, p. 24).

Interessante perceber como as instituições de educação, em sua maioria, vêm reagindo à necessidade de modificar a relação com o meio ambiente, permeando suas práticas com os mesmos elementos que vêm contribuindo para sua degradação. Ainda são comuns projetos pedagógicos de “sustentabilidade” em

que a tônica está no acúmulo de informações e na reutilização de embalagens, por exemplo, criando mais objetos e dados para serem consumidos e, logo em seguida, descartados.

Nesse contexto, nós nos deparamos com o grande paradoxo de as crianças estarem cada vez mais informadas sobre as ameaças de degradação ambiental, mas cada vez menos em contato físico e íntimos com a natureza (Louv, 2016), ou seja, enquanto declamam dados sobre reciclagem, tempos de decomposição de materiais, diferentes tipos de poluição e frases prontas do tipo: “Temos que cuidar da natureza”, mais ela lhe parece estranha e, conseqüentemente, pouco contribuem de fato para o tão aclamado desenvolvimento sustentável.

Por outro lado, vemos que as epistemologias indígenas nos oferecem elementos que podem nos auxiliar na construção de propostas educativas capazes de realmente colaborar com a preservação ambiental, exatamente pela noção e prática ecológicas em que concebem os elementos do mundo em uma teia de relações.

Trata-se de uma relação que supera a visão utilitarista e hierarquizada com a natureza para estabelecer com ela estreitos laços simbólicos (Carrara, 2002), em busca de uma atuação respeitosa e familiar. Os indígenas desenvolvem uma relação de integração e harmonia com a natureza pois se percebem como parte dela, formando com todos os seres “[...] uma cadeia única e sagrada da vida” (Baniwa, 2006, p. 102).

Por esse viés, preservar o ambiente não é algo que está fora, uma simples tarefa que devemos cumprir; cuidar dos ambientes é cuidar de si e vice-versa; é garantir uma vida mais plena para esse complexo sistema vivo, que também é formado pelas relações humanas.

É, portanto, nesse contexto de intensa ligação com a natureza, conforme já amplamente relatado nos tópicos anteriores desse estudo, que a maior parte das crianças indígenas vive os diversos elementos de seus cotidianos, como explicita Carrara (2002):

Brincar com filhotes de animais do cerrado – aves e outras espécies capturadas pelas crianças ou por adultos nas caçadas – é uma das cenas mais constantes do cotidiano de uma aldeia Xavante. Brincar não significa somente transformar o animal e o vegetal em objetos lúdicos, mas, por intermédio de brincadeiras, experimentar sensações táteis, visuais, auditivas, olfativas e ter uma percepção mental desses seres. As crianças que estão aprendendo

as primeiras palavras logo iniciam seu aprendizado sobre os nomes dos animais, algumas características morfológicas e comportamentos de uma forma bastante concreta (Carrara, 2002, p. 103).

Desta maneira, torna-se difícil falar em educação das crianças indígenas sem abordar a centralidade que a natureza assume nesse processo. Como parte dela, vinculadas diretamente à dinâmica e aos ciclos naturais, as crianças têm as principais experiências de apropriação dos aspectos complexos que formam suas identidades.

Compreender melhor a questão de como os povos indígenas se relacionam com a natureza e, conseqüentemente, como tal aspecto se insere na educação das crianças, influenciou as primeiras modificações nas práticas pedagógicas da professora, que resolveu que o contato das crianças de sua turma com a natureza seria diário.

A instituição em que o projeto foi desenvolvido conta com uma pequena horta e alguns canteiros com flores. Sensibilizada, a professora passou a ver cada espaço com terra e vegetais como potencial para o desenvolvimento de experiências com as crianças e começou a descobrir com elas novas possibilidades.

Antes de se aproximar mais das temáticas indígenas, a professora utilizava a horta de uma maneira burocrática, utilitária, focada em informações e direcionada a algum tipo de habilidade específica. Dessa maneira, era comum ir à horta para molhar as plantas ou para que mostrasse às crianças determinado tipo de flor ou legume. Ficavam todos juntos, enquanto as auxiliares se desdobravam para “buscar” alguma criança que se desvencilhasse do grupo para ir em busca de seus interesses.

A grande mudança foi o fato de passarem a ir para a horta principalmente para brincar! Nesse sentido, as adultas se dividiam para acompanhar os diferentes grupos de crianças em seus interesses diversos. A horta se converteu numa floresta! Quantas coisas descobriram, como passou a ser um dos momentos mais prazerosos, tranquilos e ricos em aprendizagens das manhãs na creche.

As crianças desbravavam cada pequeno canto, encontrando cogumelos, besouros verdes, as pimentas maduras... Todos os dias descobriam juntos – crianças e adultas – que tinha algo a ser colhido; por isso, costumavam carregar cestas para possíveis colheitas, que depois eram levadas para a cozinha da creche. Era explícito que estavam mais autônomas, tranquilas e cheias de entusiasmo, o

que modificava totalmente também as atitudes das adultas, que pareciam mais confiantes para deixarem as crianças mais livres.

Essas experiências testemunhavam claramente que, como explicam Eyer e Gonzalez-Mena (2014), as crianças pequenas se beneficiam estando ao ar livre, pois isso amplia suas opções de experimentações sensoriais, já que os sentidos são enriquecidos por elementos naturais, principalmente nas atividades externas, que tendem a proporcionar oportunidades únicas de descobertas e aprendizados.

O ápice desses momentos se dava quando separávamos montes de terras de cores diferentes, vasilhas com água, cascas de coco, painéis de alumínio e colheres de pau. Essa simplicidade parecia ser a primeira gota para o despertar das sementes de ideias e projetos, ávidos por ser materializados, a partir das pequeninas mãos. As crianças ficavam inicialmente eufóricas e depois completamente entregues às suas sopas e aos seus bolos lindos, cheirosos e coloridos, cheios de flores e folhas que iam encontrando para suas receitas.

Era visível a diferença na qualidade desse brincar, inundado por um clima de solidariedade, sendo pouquíssimos os momentos em que se fazia necessário alguma intervenção adulta, geralmente para resgatar alguma panela ou colher que “já tinha dono” ou para pegar mais água, terra, alguma planta que estivesse muito alta.

As diversas propostas de experiências ao longo do projeto foram permeadas pela noção de que, para favorecer que as crianças tivessem uma aproximação mais honesta com os saberes indígenas, era essencial que ampliassem a relação com a natureza, sentissem fazer parte dela, ouvissem e contassem histórias diversas que apresentassem formas múltiplas de se relacionar com a terra e seus elementos; ademais, experienciar cores, formas, sabores, sons e cheiros, inspirados nos conhecimentos e nas culturas indígenas, ampliando seus padrões de referência e favorecendo o primeiro contato com as sabedorias expressas, sobretudo, nos cotidianos desses povos.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Inicialmente, gostaríamos de ressaltar que estamos conscientes das limitações que pode conter um estudo sobre povos de características tão heterogêneas. Todavia, com a clareza da impossibilidade de tudo abarcar, a opção para o desenvolvimento deste estudo foi motivada pelo desejo de uma professora, enquanto

mulher-brasileira-professora, de diminuir seu desconhecimento acerca dos povos indígenas brasileiros e contribuir, de alguma maneira, para a construção de práticas menos equivocadas que aquelas pautadas em fragmentação e estereótipos atribuídos às pessoas indígenas, ainda presentes em muitas propostas educacionais.

Este trabalho nos permite afirmar que são muitas as contribuições dos saberes indígenas para a educação das crianças bem pequenas em contextos diversos, sendo que o principal, a nosso ver, é que eles nos inspiram a uma prática viva.

Podemos começar destacando a importância de as crianças terem contato com as músicas, as danças, as artes, as pinturas corporais, os mitos, as literaturas e os objetos diversos utilizados pelas diferentes etnias em seus cotidianos. Tais vivências tendem a colaborar para a ampliação dos horizontes das crianças, seus padrões de referência, repertórios culturais, artísticos e estéticos e, consequentemente, para uma relação mais respeitosa diante da diversidade.

Muito importante ressaltar, todavia, que o contato a que nos referimos é contato qualificado, de caráter experiencial, baseado em uma pesquisa séria, aprofundada, para que sejam evitadas caricaturas e, sempre que possível, a partir das vozes diretas dos indígenas; isso pode ser feito com base na literatura, sites, blogs, documentários, redes sociais ou conversas presenciais.

Em sua experiência com este projeto, foi exatamente na busca pelo aprofundamento necessário que a professora encontrou os maiores tesouros para a prática com as crianças bem pequenas: as epistemologias, as concepções de infâncias, as cotidianidades.

Obviamente, não temos a ingenuidade de imaginar que as formas indígenas de educar sejam modelos perfeitos, prontos a serem transferidos para qualquer contexto educacional. Certamente existem tensões e pontos que não são compatíveis com nossas concepções e experiências culturais. Nesse sentido, cabe mais uma vez a ressalva de que não pretendemos defender a mera aplicação, o transplante de práticas da educação indígena para os nossos contextos tão diversos, porém reconhecer que tais saberes podem inspirar nosso fazer pedagógico.

Consideramos que tais realidades nos inspiram em direção a uma atuação viva com as crianças bem pequenas. Viva no sentido de afinada às necessidades primordiais delas, de desenvolver de maneira afirmativa essas vidas que vicejam mais em movimento; incorporando o mundo conforme suas próprias iniciativas; brincando, preferencialmente conectadas à natureza; e em relação com pessoas

respeitosas e atentas, que impulsionam suas realizações, cuidam de suas necessidades, garantem sua segurança, oferecem a elas tempo e confiança para arriscar, errar, criar.

## REFERÊNCIAS

ALVARES, M. M. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

BANIWA, G. L. Reflexões sobre a cultura do povo indígena.. In: ALMEIDA, M. I.; YAWANAWA, F.; YANOMAMI, D. K.; BANIWA, G. L.; PEREIRA, M. A. (Org.). *Diálogos: sociedades tradicionais e conhecimentos científicos*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

BANIWA, G. L. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: LACED/Museu Nacional; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Lei n. 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, 11 mar. 2008.

CARRARA, E. Um pouco da educação ambiental Xavante. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

CIGOLINI, A. A.; SILVA, M. C. A temática indígena no ensino de geografia: problemas e caminhos. *Geografar*, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/view/69961>. Acesso em: 22 fev. 2025.

COHN, C. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

CORREIA, S. B.; MAIA, L. M. Representações sociais do “ser indígena”: uma análise a partir do não indígena. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 41, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003221380>

EYER, D. W.; GONZALEZ-MENA, J. *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. Porto Alegre: AMGH, 2014.

FOCHI, P. Observatório da cultura infantil: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento profissional. In: FOCHI, P. (Org.). *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no observatório da cultura infantil*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

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

LIMA, M. E. O.; ALMEIDA, A. M. M. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilidade. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 17-27, jan./abr. 2010. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100004>

LOUV, R. *A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza*. São Paulo: Aquariana, 2016.

MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender e mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV Editora, 2015.

MUNDURUKU, D. O dia do índio é uma farsa criada com boa intenção. *Blog Daniel Munduruku*, Londrina, 23 abr. 2012. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2012/04/o-dia-do-indio-e-uma-farsa-criada-com.html>. Acesso em: 10 maio 2020.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'wue-Xavante. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

PATAXÓ, K. O ensino e a criação literária na comunidade Pataxó. In: ALMEIDA, M. I.; YAWANAWA, F.; YANOMAMI, D. K.; BANIWA, G. L.; PEREIRA, M. A. (Org.). *Diálogos: sociedades tradicionais e conhecimentos científicos*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

SILVA, A. L. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, E.; SILVA, M. P. A Lei nº 11.645/2008 e os necessários diálogos entre história, culturas e artes indígenas na educação infantil. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.104610>

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, S. M. *Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos*. São Paulo: Omnisciência, 2017.

VIDEO NAS ALDEIAS. Página do canal. *Youtube*, [S. l.], jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxxxxxx>. Acesso em: 10 set. 2024.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, E. J. Infância indígena e outras infâncias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

### **Sobre as autoras:**

**Camile Viana:** Doutoranda em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela UFBA. Especialista em Arte Educação, Cultura Brasileira e Linguagens Artísticas Contemporâneas pela UFBA. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Básica pela UFBA. Pesquisadora dos Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (Gepeici/UFBA) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações Étnico-raciais na Educação Infantil (Erê/UFBA). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Creche da UFBA, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Educação Infantil, Infâncias, Educação de bebês e crianças bem pequenas e Formação de Professoras. **E-mail:** [vianavieiracamile@gmail.com](mailto:vianavieiracamile@gmail.com), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4868-470X>

**Mara Vanessa Fonseca Dutra:** Doutora e mestre em Cultura e Sociedade pelo Programa Multidisciplinar Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha Cultura e Arte. Graduada em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atuou como professora substituta do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, do Instituto de Humanidades Artes e Ciências (IHAC) da UFBA. Professora convidada do Curso de Especialização em Arte-educação da Escola de Belas Artes da UFBA. Professora formadora de professores indígenas em curso de magistério e de agentes agro-florestais (curso técnico de nível médio) no Centro de Formação dos Povos da Floresta da Comissão Pró Índio do Acre. **E-mail:** [maravaness@gmail.com](mailto:maravaness@gmail.com), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8148-9236>

**Nanci Franco:** Pós-Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da

Bahia (UFBA). Mestrado em Educação pela UFBA. Especialização em Docência para o Ensino Superior pela Fundação Visconde de Cairu. Licenciatura em Ciências Sociais pela UFBA. Bacharelado em Ciências Sociais pela UFBA. Professora Associada IV do Departamento 1 da Faculdade de Educação da UFBA.  
**E-mail:** nancihfranco@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6810-4493>

**Recebido em: 15/10/2024**

**Aprovado em: 24/02/2025**