



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ANACLEIDE ASSUNÇÃO COSTA AGUIAR

A prática social do brincar entre crianças indígenas e não indígenas no Colégio de
Aplicação da UFSCar: processos educativos interculturais na educação infantil



São Carlos

2026

ANACLEIDE ASSUNÇÃO COSTA AGUIAR

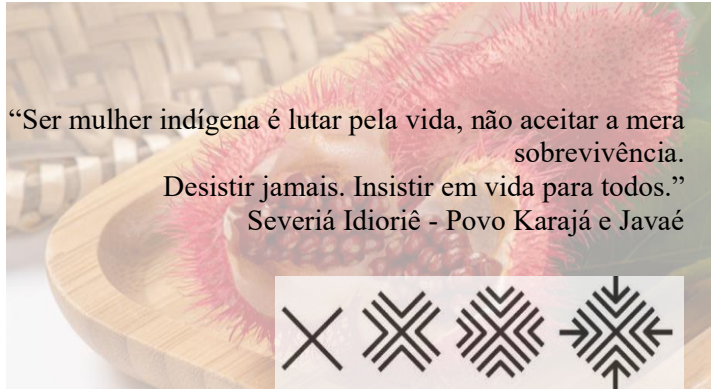
**A prática social do brincar entre crianças indígenas e não indígenas no Colégio de
Aplicação da UFSCar: processos educativos interculturais na educação infantil**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa.

**São Carlos
2026**



“Ser mulher indígena é lutar pela vida, não aceitar a mera sobrevivência.
Desistir jamais. Insistir em vida para todos.”
Severia Idioriê - Povo Karajá e Javaé

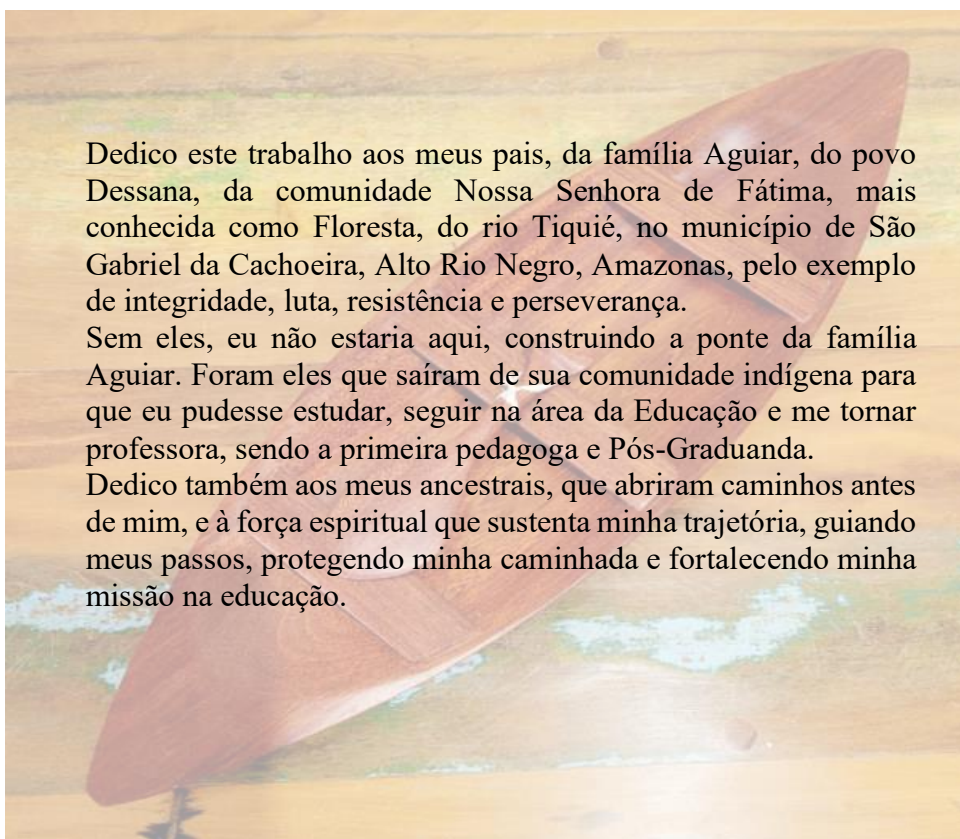


DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, da família Aguiar, do povo Dessana, da comunidade Nossa Senhora de Fátima, mais conhecida como Floresta, do rio Tiquié, no município de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro, Amazonas, pelo exemplo de integridade, luta, resistência e perseverança.

Sem eles, eu não estaria aqui, construindo a ponte da família Aguiar. Foram eles que saíram de sua comunidade indígena para que eu pudesse estudar, seguir na área da Educação e me tornar professora, sendo a primeira pedagoga e Pós-Graduada.

Dedico também aos meus ancestrais, que abriram caminhos antes de mim, e à força espiritual que sustenta minha trajetória, guiando meus passos, protegendo minha caminhada e fortalecendo minha missão na educação.





AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Tupã (Deus), que me acompanhou e esteve presente durante toda a trajetória desta pesquisa, fortalecendo meu caminho, minha fé e meu propósito. À minha família, ao meu esposo, aos meus filhos e aos meus pais que, mesmo à distância, me fizeram sentir guiada por eles e estiveram ao meu lado nos momentos bons e difíceis, oferecendo apoio, cuidado e incentivo ao longo de toda essa caminhada.

Agradeço ao corpo docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que, ao longo dos dois anos de Pós-Graduação, compartilhou conhecimentos, aprendizagens e reflexões fundamentais para minha formação acadêmica e humana. Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa, que segurou minha mão e me acompanhou com sensibilidade, compromisso, paciência e dedicação ao longo de todo o processo.

Aos colegas estudantes indígenas e não indígenas da Graduação e da Pós-Graduação, do Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indigeneza Abiyala (NALDEIA) e do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), que estiveram comigo nos momentos em que precisei de apoio, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento e o enriquecimento da minha trajetória acadêmica.

À linha de pesquisa da qual faço parte e aos/às professores/as da disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos - PSPE I e II, que me acolheram, me fizeram sentir parte da turma e me proporcionaram aprendizagens valiosas, minha profunda gratidão.

Ao meu esposo, Marcos Daniel Vieira, expressei meu profundo agradecimento pelo apoio constante ao longo desses dois anos de mestrado e dos anos que caminhamos juntos, pela força, pelo amor, pelo carinho e pela parceria incondicional nesta jornada.

Agradeço profundamente aos meus filhos. A mãe de vocês segue firme nessa caminhada ao lado de vocês. Aos meus filhos, Marcleison e Angélica, expressei minha imensa gratidão pela força, pela paciência e pela resistência que me ofereceram, tornando possível a conclusão deste mestrado e fazendo de mim a primeira mestra da nossa família Aguiar, do povo Dessana.

Aos professores, às crianças indígenas e não indígenas e às famílias envolvidas na pesquisa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos (CAU/UFSCar), meu sincero agradecimento pela escuta, pela partilha e pelas aprendizagens construídas coletivamente ao longo deste percurso.

Agradeço também, de forma especial, à Profa. Dra. Iraí Maria de Campos Teixeira, diretora do CAU/UFSCar, pelo apoio e pela acolhida durante o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa na Educação Infantil.

Agradeço à banca de qualificação, composta pelo Professor Dr. Marcos José de Aquino Pereira e pela Professora Dra. Natália Rejane Salim, pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também à Professora Dra. Cláudia Foganholi e à Professora Dra. Natália Rejane Salim por suas participações na banca de defesa, bem como pelas importantes contribuições e considerações apresentadas.

Sou imensamente grata pela disponibilidade, atenção e generosidade de todas(os) ao compartilharem seus conhecimentos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida durante os dois anos de Pós-Graduação, que possibilitou a realização desta pesquisa e apoiou minha permanência e dedicação ao mestrado.

Agradeço, ainda, ao Centro de Culturas Indígenas (CCI) da UFSCar, por fortalecer as trocas culturais e integrar conhecimentos tradicionais e científicos, reafirmando a presença, a

identidade e as lutas dos povos indígenas, dos quais faço parte, que seguem lutando diariamente por seus direitos no espaço universitário.



RESUMO

A presente investigação teve como orientação a seguinte questão de pesquisa: Quais processos educativos decorrem da prática social do brincar entre crianças indígenas de diferentes povos e crianças não indígenas em uma instituição escolar de Educação Infantil? Para responder tal questão, o objetivo central desta pesquisa foi identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar a partir de uma intervenção pautada nas histórias, brincadeiras, danças, artefatos e manifestações artísticas de diferentes povos indígenas entre crianças indígenas e não indígenas no contexto escolar da Educação Infantil. De natureza qualitativa, a investigação envolveu pesquisa bibliográfica e de campo ao longo de três meses, totalizando 17 encontros com uma turma de crianças indígenas e não indígenas na faixa etária de 5 anos, matriculadas no Colégio de Aplicação da UFSCar. A intervenção, com utilização da metodologia indígena *Tehêy*, pescaria de conhecimentos, constou de observações participantes, rodas de conversa, vivências lúdicas com histórias, grafismos, cerâmica, e danças indígenas. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas rodas de conversa e registros em notas de campo. A análise de conteúdo das 17 notas de campo evidenciou duas categorias principais: A) “Não tenho colares indígenas, mas eu quero ter”: brincar, ensinar e aprender as culturas indígenas; B) “Eu sou indígena”: pertencimento étnico-racial e reconhecimento da identidade. Os resultados apontam que o brincar se configurou como prática social, educativa e intercultural, capaz de promover cooperação, criatividade e respeito às diferenças, além de fortalecer identidades e vínculos de pertencimento. Concluímos que o brincar, no contexto escolar, pode ser espaço de diálogo intercultural e de valorização das epistemologias indígenas, contribuindo para uma educação democrática, inclusiva e decolonial.

Palavras-Chave: Prática Social do Brincar. Processos Educativos. Culturas Indígenas.

RESUMEN

La presente investigación se orienta por la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué procesos educativos se derivan de la práctica social del juego entre niños indígenas de diferentes pueblos y niños no indígenas en una institución escolar de Educación Infantil? Para responder a esta pregunta, el objetivo central de esta investigación es identificar y comprender los procesos educativos derivados de la práctica social del juego a partir de una intervención basada en historias, juegos, danzas, artefactos y manifestaciones artísticas de diferentes pueblos indígenas entre niños indígenas y no indígenas en el contexto escolar de la Educación Infantil. De naturaleza cualitativa, la investigación involucró estudio bibliográfico y trabajo de campo a lo largo de tres meses, totalizando 17 encuentros con un grupo de niños indígenas y no indígenas de 5 años matriculados en el Colegio de Aplicación de la UFSCar. La intervención, utilizando la metodología indígena Tehêy, pesca de conocimientos, incluyó observaciones participantes, círculos de conversación y experiencias lúdicas con historias, grafismos, cerámica y danzas indígenas. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron círculos de conversación y registros en notas de campo. El análisis de contenido de las 17 notas de campo evidenció dos categorías principales: A) “No tengo collares indígenas, pero quiero tener”: jugar, enseñar y aprender las culturas indígenas; B) “Yo soy indígena”: pertenencia étnico-racial y reconocimiento de la identidad. Los resultados señalan que el juego se configuró como una práctica social, educativa y cultural, capaz de promover cooperación, creatividad y respeto por las diferencias, además de fortalecer identidades y vínculos de pertenencia. Se concluye que el juego, en el contexto escolar, puede ser un espacio de diálogo intercultural y de valorización de las epistemologías indígenas, contribuyendo a una educación democrática, inclusiva y decolonial.

Palabras clave: Práctica social del juego. Procesos educativos. Culturas indígenas.



ABSTRACT

This study is guided by the following research question: What educational processes arise from the social practice of play among Indigenous children from different peoples and non-Indigenous children in an Early Childhood Education school setting? To address this question, the main objective of this research is to identify and understand the educational processes derived from the social practice of play through an intervention based on the stories, games, dances, artifacts, and artistic expressions of different Indigenous peoples, involving both Indigenous and non-Indigenous children in the context of Early Childhood Education. Qualitative in nature, the study involved bibliographic research and fieldwork conducted over a three-month period, totaling 17 meetings with a group of five-year-old Indigenous and non-Indigenous children enrolled at the UFSCar Laboratory School. The intervention, using the Indigenous methodology *Tehêy* (“fishing for knowledge”), included participant observation, conversation circles, and playful experiences with stories, graphic patterns, ceramics, and Indigenous dances. Data collection instruments included conversation circles and field notes. Content analysis of the 17 field notes revealed two main categories: A) “I don’t have Indigenous necklaces, but I want to have them”: playing, teaching, and learning Indigenous cultures; B) “I am Indigenous”: ethnic-racial belonging and identity recognition.

The results indicate that play was configured as a social, educational, and cultural practice capable of promoting cooperation, creativity, and respect for differences, as well as strengthening identities and senses of belonging. It is concluded that play, within the school context, can be a space for intercultural dialogue and for valuing Indigenous epistemologies, contributing to a democratic, inclusive, and decolonial education.

Keywords: Social Practice of Play. Educational Processes. Indigenous Cultures.

Índice de quadros

Quadro 1 :Características das produções encontradas na revisão sistemática da literatura.....	47
Quadro 2: Apresentação das crianças participantes da pesquisa.....	69



Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição temporal da produção científica nos anos de 2020 a 2025.....	51
---	----

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa da Região Amazônica, onde se destaca o local conhecido como “Cabeça do Cachorro”, em razão de seu formato geográfico, situado na região do Alto Rio Negro, onde se localiza o município de São Gabriel da Cachoeira (AM).....	41
Figura 2. Clipe da música infantil “Paxuá e Paramim”	84



Índice de Fotos

Foto 1: Apresentação da Pesquisadora Indígena e os bonecos indígenas que fariam parte do trabalho da pesquisa.....	72
Foto 2: A escolha do pertencimento ao povo indígena Baré do Município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, e os irmãos bonecos indígenas terem seus nomes Lucas e Clarice.....	73
Foto 3: Roda de conversa sobre o grafismo indígena.....	75
Fotos 4 e 5: Preparação para os grafismos indígenas do Povo Baré na sacola dos bonecos indígenas Clarice e Lucas.....	75
Fotos 6 e 7: Pintura dos grafismos indígenas do Povo Baré da criança indígena e não indígena.....	76
Fotos 8 e 9: Caderno dos bonecos indígenas visitantes.....	77
Foto 10: Sacola com os grafismos.....	77
Fotos 11 e 12: Registros da visita e passeio dos irmãos bonecos indígenas Lucas e Clarice pelas famílias.....	78
Fotos 13 e 14: Contação da história indígena “Onça” de Daniel Munduruku.....	79
Foto 15: Começo da contação no parque e perguntas para as crianças sobre as imagens da história.....	79
16 e 17: “Brincando nossas histórias”.....	80
Fotos 18 e 19: Roda de conversa sobre o Tehêy.....	80
Fotos 20 e 21: Primeiro grupo de 5 crianças individuais na construção do Tehêy.....	81
Foto 22: Finalizada os tehêys.....	81
Fotos 23 e 24: Preparação e Colagem no painel todos os tehêys”.....	82
Foto 25: Exposição no painel de sala de aula todos os tehêys”.....	82
Fotos 26 e 27: Coreografia da “Dança indígenas - Paxuá e Parami”.....	83

Fotos 28 e 29: Roda de conversa “Confecção de painéis de cerâmica indígenas”	84
Foto 30: Argila cinza natural	85
Fotos 31 e 32: Divisão das argilas em formato de bolinhas e colocando em prática	85
Foto 33: Ensinando como modelar	86
Fotos 34, 35 e 36: Modelagem das cerâmicas indígenas do G5	86
Fotos 37, 38 e 39: Pintura dos grafismos indígenas do grupo 5 com a tinta PVA artesanato	86
Foto 40: A prática na pintura dos grafismos indígenas nas cerâmicas junto com as professoras	87
Fotos 41 e 42: Roda de conversa sobre os colares e pulseiras indígenas	88
Fotos 43 e 44: O brincar de montar os colares indígenas	89
Foto 45: Finalização dos colares de madeira e semente de açaí indígenas	89
Foto 46: Roda de conversa sobre o processo e a prática na montagem de pulseiras indígenas	90
Fotos 47 e 48: Prática na montagem de pulseiras indígenas no G5	90
Fotos 49 e 50: Colocando as sementes de açaí na ordem dos números nas pulseiras	91
Foto 51: Finalização das pulseiras de semente de açaí indígenas	91
Fotos 52 e 53: Recorte de grafismos indígenas e pinturas com tinta guache	92
Fotos 54 e 55: Preparação da colagem dos grafismos indígenas em painel redondo	92
Fotos 56 e 57: Finalizada “Mandala ou arte indígena com grafismos indígenas”	93
Fotos 58 e 59: Exposição dos colares, pulseiras e cerâmicas	94
Foto 60: “Exposição final dos nossos trabalhos e atividades na hora de brincar do Colégio de Aplicação (CAU/UFSCar)”	94
Fotos 61 e 62: Registro da despedida com G5 com todos os trabalhos que foram realizados durante três meses	95
Fotos 63 e 64: Tehê coletivo do Grupo 5	95
Foto 65: Tehê coletivo das Professoras	96
Foto 66: Tehê finalizado	96



Foto 67: Nosso Tehêy - Qualificação de Mestrado.....	119
Foto 68: Nosso Tehêy - Defesa da Dissertação.....	119

Índice de abreviações e siglas

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BP - Bolsa Permanência

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BDPI/USP - Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo/USP

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAU/UFSCar - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de São Carlos

CCI/UFSCar - Centro de Culturas Indígenas da Universidade Federal de São Carlos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CONSUNI/UFSCar - Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos

CO - Comentário do Observador

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

ISA - Instituto Socioambiental

NALDEIA - “Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e estudos de Indigeneza Abiyala”

PPP - “Projeto Político Pedagógico”

RI UNESP - Biblioteca Digital da Universidade Estadual Paulista/UNESP

RI UFSCar - Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos

RI Unifesp - Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo

SBU/Unicamp - Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas

SciELO - Scielo Scientific Electronic Library Online

SISBI UFABC - Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do ABC

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução e memorial de uma mulher pesquisadora indígena Dessana	19
1. CAPÍTULO 1 - INFÂNCIAS SULEADAS	37
1.1. O brincar entre crianças indígenas e não indígenas na educação infantil: análise da produção acadêmica e científica	45
A. Ano de publicação e natureza dos trabalhos	49
B. Objetivos dos Estudos	51
C. Contexto do estudo e participantes	55
D. Conclusões dos Estudos.....	57
2. CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
A. Caracterização da pesquisa de campo: contexto do estudo e participantes	65
B. Planejamento Didático Pedagógico da Intervenção.....	69
3. Capítulo 3 - Resultados e Discussões.....	97
A. “Não tenho colares indígenas, mas eu quero ter”: brincar, ensinar e aprender as culturas indígenas	97
B. “Eu sou indígena”: Pertencimento étnico-racial e reconhecimento da identidade	110
Considerações Finais.....	114
“Nosso Tehêy”: memorial de uma pesquisadora indígena na Pós-Graduação.....	118
Referências	120
Apêndice A – AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DA INSTITUIÇÃO	126
Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	127
Apêndice C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE	132
APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem	135
APÊNDICE E – Roteiro Roda de Conversa	137
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista.....	138
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	140



Introdução e memorial de uma mulher pesquisadora indígena Dessana

No documentário “Da terra dos índios aos índios sem terra” (Viana, 2022), o professor Gersem Luciano Baniwa relata que, o(a) indígena, atualmente, é um(a) cidadão(ã) como qualquer outro no novo mundo globalizado, e um ser humano que tem as suas próprias histórias. Ele destaca que as culturas indígenas são dinâmicas e a convivência com a população não indígena, assim como o acesso às tecnologias, não os(as) faz menos indígenas, demandando da população indígena a busca por estratégias para preservar suas identidades. Vivenciar essa realidade de ser indígena e estar fora de minha comunidade me motivou a desenvolver essa pesquisa sobre a educação das crianças indígenas de povos diferentes fora de suas aldeias.

A oportunidade de trazer minha experiência e a minha trajetória de vida como mulher indígena Diakarapó (guerreira do povo Dessana), em diálogo com outras duas mulheres e suas narrativas de vida refletindo sobre o Bem-Viver, é uma oportunidade que me deixa muito contente.

Residia em uma comunidade indígena conhecida como a Floresta/Nossa Senhora de Fátima, que fica nas proximidades do Distrito de Pari-Cachoeira (Rio Tiquié), próximo à fronteira brasileira entre a Colômbia e a Venezuela. Morávamos nessa comunidade com a minha família do Povo Dessana, meus avós paternos, meus tios e as minhas tias. Meu pai chama-se Higino/kissibi, que significa grande líder do Povo Dessana, e a minha mãe chama-se Amélia/Diató do povo Tukano.

Residi nessa comunidade até os 7 anos. Dos sete aos catorzes anos, tive a minha infância foi separada da minha mãe, pois fui trabalhar como babá em São Gabriel da Cachoeira/AM. Durante esse período, foram idas e vindas para a minha comunidade indígena e para São Gabriel da Cachoeira/AM, até que aos meus 14 anos, minha família mudou-se definitivamente para São Gabriel da Cachoeira, onde vivem atualmente.

Na minha infância, conforme eu crescia, era autorizada a sair para brincar com os meus irmãos, com os meus primos e primas. Lembro que as nossas brincadeiras eram muito boas, como por exemplo, esconde-esconde no matagal, futebol no campinho de areia, a bola era feita de roupa velha e enrolada com saco plástico e brincávamos nas chuvas, ríamos muitos quando construíamos a bola. Eu e meus dois irmãos só



poderíamos brincar nas horas vagas ou quando minha mãe liberava, assim que terminássemos os afazeres da casa. A recordação da minha infância é maravilhosa.

A rotina da família do povo Dessana, dentro da comunidade, começava às 8h para saída da casa para a roça, e retorno às 11h30 para o almoço. Em seguida, sentávamo-nos para raspar as mandiocas, até terminar, e eram sempre duas ou mais cestas, conhecidas como *aturá* pelas comunidades indígenas do interior de São Gabriel da Cachoeira. E, assim que nos liberavam, corríamos até o rio para tomar banho e para brincar de canoa e remar muito, “uma competição de canoas”. Às vezes parávamos em uma praia que tinha perto da nossa comunidade, brincávamos de castelinho, cavávamos buracos enormes para atravessar do outro lado, nos pendurávamos nos cipós, nas árvores, balançávamos e, em seguida, soltávamo-nos no rio, rindo muito, parecíamos macaquinhos.

Na educação indígena, o brincar ocupa um lugar central, pois contribui para a formação da identidade, para o sentimento de pertencimento e para a vivência da coletividade. Assim, pode-se afirmar que o brincar, que é tema desta pesquisa, sempre esteve presente em minha vida, sendo algo muito importante na educação indígena do meu povo Dessana, um elemento que nos ajuda no desenvolvimento de nossa identidade e no fortalecimento do sentimento de coletividade.

Rememorar a infância me faz lembrar coisas boas, a saudade de como eu era feliz, pois foram tempos muito agradáveis da minha vida e da minha família, vivendo o presente sem preocupação com o futuro. Eu nunca tinha me separado dos meus laços maternos, até que aos 7 anos de idade, a trajetória da menina Diakarapó do povo Dessana mudou. Por ser caçula, eu era bem apegada à minha mãe, mas logo fui seguir a fase infantil para a fase de adolescência, juventude e adulta.

Vivendo no Município de São Gabriel da Cachoeira/AM, o modo de aprender da criança indígena é diferente, vivemos com pessoas não indígenas e indígenas de 23 povos nos quais, aproximadamente, 30 línguas de diferentes troncos linguísticos são faladas. Há uma grande diversidade e representatividade de todos os povos indígenas de São Gabriel da Cachoeira, que é de suma importância para a valorização da cultura e da língua indígenas, essenciais para o Bem-Viver, tal qual no conceito em construção apresentado por Acosta (2016), que se refere, portanto, à vida em pequena escala, sustentável e equilibrada, como meio necessário para garantir uma vida digna para todos e a própria sobrevivência da espécie humana e da Mãe Terra.



Desde pequenos, entre os 4 e os 10 anos de idade, eu, meus irmãos, minha irmã casada e seu esposo do Povo Tukano, fomos levados para a comunidade de Taracúá para que pudéssemos ter acesso a uma educação de qualidade e aprender a falar português. Isso porque na comunidade Nossa Senhora de Fátima, conhecida como Floresta e localizada no Alto Rio Tiquié, não havia escola. As crianças do Povo Dessana, frequentavam a escola na comunidade vizinha Vila São José, pertencente ao Povo Tukano. Para chegar até lá, caminhávamos cerca de vinte minutos por uma trilha dentro da floresta. A educação era bastante precária na Escola Indígena da Vila São José: havia apenas um professor, formado no magistério indígena, que atendia pela manhã as crianças e, à tarde, os estudantes do ensino fundamental e médio.

Por essa razão, meu cunhado, residente da comunidade de Taracúá, do Povo Tukano, criado nesse território e professor na época, conversou com meus pais sobre a importância de buscarmos uma educação de melhor qualidade para o nosso futuro. No meu caso, ingressei na educação infantil e cursei uma parte do ensino fundamental (antiga 1ª a 4ª série) na Escola Municipal Indígena Sagrado Coração de Jesus, situada na comunidade de Taracúá, ao longo do Baixo Rio Uaupés em São Gabriel da Cachoeira (AM). Foram anos em que aprendi muitas coisas boas com os/as professores/as indígenas da comunidade, convivendo com crianças de diferentes povos indígenas que vinham de outras comunidades. Somente durante as férias eu e meus irmãos voltávamos para nossa casa, na comunidade Nossa Senhora de Fátima.

Na época, meus pais não tinham rabeta¹, o que tornava as viagens até a Escola Municipal Indígena Sagrado Coração de Jesus, na comunidade de Taracúá, longas e cansativas, pois passavam dias, noites e, muitas vezes, semanas ou até meses dentro do rio, remando na canoa e enfrentando chuva e sol, para levar alimentos como farinha de baguda, abacaxis, bananas, outras frutas, goma de mandioca, peixes e outros mantimentos.

Devido às dificuldades dessa travessia, meus pais decidiram nos transferir para a Escola Estadual Dom Massa, localizada no Distrito de Pari-Cachoeira, no rio Tiquié, na fronteira com a Colômbia, na Terra Indígena Alto Rio Negro (AM), área de atuação da Missão Salesiana de Pari-Cachoeira, a aproximadamente seis horas de viagem com rabeta desde a nossa comunidade. Já de canoa a remo, essa mesma viagem durava um

¹ Motor de combustão cuja potência permite navegar com mais segurança em rios abertos. Esse equipamento, além de facilitar os deslocamentos, também oferece maior economia de combustível quando comparado ao motor de popa.



dia inteiro. Permaneci nessa escola do 5º ao 7º ano e, depois, retornei para a Escola Municipal Indígena Sagrado Coração de Jesus, onde finalizei o Ensino Fundamental.

Lembro que, na minha infância e pré-adolescência na Escola Municipal Indígena Sagrado Coração de Jesus e durante o ensino fundamental na Escola Estadual Dom Massa, o momento do intervalo, que durava cerca de 30 minutos, não era dedicado às brincadeiras. As crianças quase não brincavam; muitas vezes apenas aproveitávamos esse tempo para almoçar a sopa, ou então tomávamos achocolatado com bolacha salgada e doce. Não havia, de fato, oportunidade para brincar nesse período.

As professoras costumavam propor algumas atividades lúdicas dentro da sala de aula, principalmente com músicas infantis. Na matemática, por exemplo, cantávamos “*Mariana conta um*”, e outras canções como “*Meu pintinho amarelinho*”. Organizávamos as cadeiras em roda e, conforme a música tocava ou cantávamos, nós, crianças, participávamos pulando, dançando e nos movimentando. As brincadeiras eram muito restritas e sempre orientadas pelas professoras. Já as brincadeiras mais livres como correr, tomar banho no rio, andar de canoa em forma de competição, brincar com os colegas da comunidade, essas aconteciam somente fora da escola. Dentro da escola, o foco era exclusivamente estudar e obedecer às professoras e às freiras que organizavam a rotina escolar. Isso vale tanto para a Escola Municipal Indígena Sagrado Coração de Jesus quanto para a Escola Estadual Dom Massa, onde estudei durante o ensino fundamental.

Como ambas as escolas eram missionárias, administradas por padres e freiras, suas regras e práticas pedagógicas eram muito parecidas. Também havia comemorações no Dia dos Povos Indígenas e em outras datas especiais, como o Dia dos Professores.

Nesses momentos festivos, as comunidades contribuía trazendo frutas da época, como abacaxis, bananas e outras variedades produzidas nas roças e quintais. Os/as professores/as ensaiavam danças com os(as) alunos(as), e cada turma se apresentava com pinturas corporais e roupas de tucum. Além disso, as famílias levavam os peixes como oferenda aos professores, em forma de agradecimento. Esses momentos marcaram profundamente minha infância e minha pré-adolescência.

Cursei o Ensino Médio na Escola Estadual Irmã Inês Penha localizada em São Gabriel da Cachoeira, e foi um período de muita dificuldade, pois a vida de uma mãe de primeira viagem e solo, sem trabalho fixo e sem renda, é ainda mais difícil. Tudo se



torna um desafio, porque é preciso garantir ao menos o básico para o filho. E, para cuidar de um bebê, trabalhar e estudar ao mesmo tempo, é necessário ter muita força de vontade. Trabalhava durante o dia e estudava à noite. Depois que me tornei mãe, minha rotina ficou ainda mais intensa, as aulas começavam às 19h e terminavam às 23h30, e muitas vezes eu me sentia meio perdida, me culpando por não ser uma mãe tão presente quanto eu gostaria. Isso me fazia pensar e questionar muito, mas não abandonei o sonho de uma mulher indígena de concluir o Ensino Médio. Me formei com muita dificuldade, enfrentando os desafios de ser uma mulher indígena e mãe solo.

Em que pese as dificuldades, tive excelentes professores e professoras ao longo de três anos de Ensino Médio que me ensinaram a ser rigorosa com a educação, a leitura, as tarefas de casa e com a escrita, e foi essa formação exigente que contribuiu para eu ingressar na graduação em 2018 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, posteriormente, cursar a Pós-Graduação em Educação na mesma universidade. Sou profundamente grata por todos os ensinamentos e conhecimentos que compartilharam, tanto comigo quanto com os/as demais alunos/as.

Ao refletir, na minha juventude, sobre a questão de conhecimentos diferentes dos meus parentes que moravam na comunidade e o olhar colonizador, presente na internet, nas histórias contadas sobre os povos indígenas no trabalho e na infância, constatei que minha família e eu fomos vítimas de uma estrutura social colonizadora, ainda que meu pai acreditasse que estava fazendo o melhor para mim devido a sua condição financeira, me entregando para uma família estranha para trabalhar como babá.

Isso me fez sofrer muito, senti como um “desenraizamento” ao me separar do convívio e vínculo familiar rompendo bruscamente meus laços comunitários, como disse o líder indígena Ailton Krenak em um encontro promovido pelo SESC/SP: “o entendimento de que o trabalho deve ser uma prioridade, é um dos principais responsáveis pelo desenraizamento das pessoas de seus vínculos ancestrais” (Krenak citado por Pezani, 2019, p. 5).

Na realidade, a minha mão de obra estava sendo explorada. Eu fui uma criança indígena trabalhadora, responsável pelos cuidados de uma casa e de uma criança. A minha história/experiência reflete uma sociedade estruturalmente racista e marcada pela colonialidade, como já destacou Quijano (2005), capaz de empregar uma criança



indígena, normalizar e justificar esse ato como benevolente, pois estavam “ajudando uma família”, e não cometendo exploração do trabalho infantil.

A partir das reflexões de Ailton Krenak, captadas por Pezani, (2019), compreendemos que a visão colonizadora e pejorativa do indígena como preguiçoso instaurou a lógica da produtividade presente nas sociedades pós-industriais, inclusive entre as comunidades indígenas, afetando profundamente o modo como vivenciam o tempo livre, e o quanto e como esse tempo é dedicado ao convívio com a família e ao fortalecimento dos vínculos comunitários, pois segundo ele:

O jeito de ficar vivendo perto um dos outros é o que mais ocupa o tempo dos índios. O trabalho só acontece quando o interesse comum mobiliza o coletivo para fazer alguma coisa. Essa maneira de viabilizar o lugar de viver, a comida e os cuidados são autônomos, ou seja, dispensa as pessoas de ter que viver subordinado a um patrão, por exemplo. Assim, os indígenas vivem à parte dessas categorias que o mundo do trabalho criou (Krenak citado por Pezani, 2019, p. 5).

Isso nos convoca refletir sobre o que Acosta (2016) chama de Bem-Viver, que é baseado no equilíbrio, na harmonia e na convivência entre os seres. Na harmonia entre o indivíduo consigo próprio, com a sociedade, e entre a sociedade e a Mãe Terra com todos os seus seres vivos.

Para Acosta (2016), o Bem-Viver recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisas. Assim, é possível compreender que em minha trajetória como mulher indígena, o episódio de me separar da família por causa deste tipo de trabalho alienante na lógica produtivista, alterou profundamente minha vida e de toda minha comunidade, e é atualmente uma das causas de adoecimento e morte entre muitos povos e aldeias.

Além de trabalhar desde a minha infância e juventude, fui mãe solo, o que exigiu trabalhar ainda mais, e estudar, pois, concluir o ensino médio era o meu principal objetivo para projetar um futuro melhor para mim e para meu filho, o que me levou trabalhar durante o dia e estudar à noite. Foi um período muito difícil e, embora tenha tido apoio dos meus pais, como uma mãe solo de primeira viagem, me sentia meio perdida e vivendo um dilema constante de me considerar uma mãe que não estava muito presente para meu filho.

De 2016 a 2017 fui contratada como auxiliar de limpeza por uma empresa de terceirização, com os direitos previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).



Este foi meu último emprego antes de ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos /UFSCar, o que veio diante da necessidade de melhorar a minha vida e do sonho de me formar e ser a primeira pedagoga da minha família.

Uma mãe e estudante indígena universitária, dona de casa, responsável por cuidar do bebê e ao mesmo tempo focar no seu estudo não é uma tarefa fácil, graças a Deus tive professoras durante a minha graduação que me apoiaram.

A partir das minhas experiências com o Bem-Viver do povo Dessana, reflito o porquê de ter escolhido cursar a graduação em pedagogia fora do meu estado, e agora como professora indígena e sendo comprometida com minha cultura. Debruço-me sobre os caminhos percorridos como pedagoga e até a conquista do objetivo de me formar na pós-graduação e me tornar uma professora indígena comprometida com os desafios do processo de ensino e de aprendizagem, compreendo a educação como prática transformadora da minha vida morando em São Carlos/SP. Nestes termos, considero que as minhas experiências foram bem-sucedidas, apesar das dificuldades e enfrentamentos diários.

As oportunidades de trabalho como Educadora no CAU/UFSCar, de estudo, de convivência com outras pessoas, a condição de vida atual, além da oportunidade de estar em uma universidade pública de renome, assim como tudo que vivi até o momento presente, a partir da minha compreensão da vida, minhas referências culturais e relação com outros grupos indígenas, me tornaram a mulher que eu sou.

Ingressar no Ensino Superior é o grande desafio para todos/as os/as indígenas, principalmente para as mulheres indígenas que são mães, para conseguir a bolsa moradia estudantil, bolsa moradia em espécie, bolsa alimentação, bolsa Permanência, entre outras. É preciso muita luta e resistência para garantir a permanência dos estudantes indígenas na universidade. Portanto, continuamos com a nossa luta em busca dos nossos direitos como mulheres indígenas. Por toda a problemática que envolve os auxílios financeiros, muitas das vezes os/as estudantes indígenas, principalmente as mães, desistem dos cursos. Entretanto, a multiplicação das organizações indígenas e a presença cada vez maior de mulheres indígenas em posições de destaque vêm mudando o perfil do movimento indígena, que inicialmente fora protagonizado por homens.

Por conta disso, sempre estamos em movimento, diversos povos indígenas, sempre nos articulando para lutar pelos nossos direitos de permanência dentro de universidades públicas e privadas. O nosso movimento é de suma importância para a



articulação e luta pelos nossos direitos como mulheres indígenas. Por ser composta exclusivamente por mulheres indígenas e estar em pleno funcionamento, essa iniciativa evidencia o protagonismo, a autonomia e a força das mulheres indígenas na construção de suas próprias trajetórias. Ser mulher indígena significa gerar o futuro de seu povo e lutar, cotidianamente, pelo bem viver, articulando saberes tradicionais, resistência e cuidado coletivo. Nesse sentido, tais iniciativas reafirmam o papel central das mulheres indígenas na preservação cultural, na defesa dos territórios e na continuidade dos modos de vida de seus povos.

Queremos que nossos filhos tenham um futuro melhor, não o que nós tivemos, porque ser indígena não é fácil, sofremos muito preconceito. Espero que nossas filhas não sofram, porque ser mulher e ser mulher indígena é sofrer em dobro. Para Susana Garen Sales, do Povo Kaingang: “Ser mulher indígena é ser raiz que brota e dá frutos. Quando a gente cresce, nossos pais ensinam que se é raiz, que depois dá frutos. Isso começou desde pequenininho” (Lima, 2018, p. 24).

Para as narrativas das mulheres indígenas, o Bem-Viver vem através das nossas lutas, da nossa construção de pontes, com persistência, partindo das nossas histórias e ancestralidade, nossos costumes, da importância das nossas famílias extensas e do espaço ocupado. O processo que leva as mulheres indígenas e mães à transformação interna na organização social desses grupos, assim como nossa cultura, está entrelaçado a uma multiplicidade de fatores, como a questão da terra, o grau e a qualidade do contato de cada povo indígena com a sociedade não-indígena, as práticas culturais, entre tantos outros.

O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis (Acosta, 2016, p. 40).

Segundo Acosta (2016), o Bem-Viver aposta em um futuro diferente, que não se conquistará com discursos radicais carentes de propostas. É necessário construir relações de produção, de intercâmbio e de cooperação que propiciem suficiência – mais que apenas eficiência – sustentada na solidariedade. Como nos ensina Joana Isabel de Almeida Peres, do Povo Avá Guarani, para isso é preciso “cada dia renovar os



conhecimentos e, principalmente, saber lidar com o mundo” (Lima, 2018, p. 38).

As histórias que nós, pertencentes a diferentes povos indígenas, viemos construindo milenarmente foram e são marcadas por resistência e pela resiliência, desde a invasão de nossos territórios pelos europeus no passado, e hoje pelos grileiros e pelo agronegócio, em que as lutas pela garantia do nosso modo de vida, pela terra e pelo direito à existência foram constantemente atacadas (Baniwa, 2006).

Atualmente, essas lutas se manifestam não apenas em relação aos nossos territórios, como também na retomada e conquista de espaços sociais na sociedade não-indígena (Munduruku, 2012), em que destaco as instituições educativas, como creches, escolas de educação básica, institutos, universidades públicas e privadas.

Nós, indígenas, temos conquistado espaços exercendo as mais variadas atividades profissionais, sendo professores(as), médicos(as), jornalistas, educadores(as), pesquisadores(as), entre outras profissões. A presença indígena no meio acadêmico permite diálogos, compartilhamento e produção de conhecimentos, com impacto em diversas áreas, contribuindo assim para o enfrentamento de problemas e desafios que se apresentam às sociedades indígenas e não indígenas (Kambeba, 2017).

Segundo Aquino Pereira *et al.* (2022), trata-se de um percurso dos povos originários, partindo da aldeia e seguindo rumo à universidade.

Um olhar mais atento à realidade hoje chamada brasileira percebe desafios que exigem uma abordagem ampla, que considere a complexidade das relações envolvidas na educação, buscando-se uma reflexão sobre aspectos ainda não tão explicitados, como os processos educativos presentes nas práticas sociais de coletivos de estudantes universitários pertencentes aos povos originários de Pindorama, estudantes indígenas, ensejando assim um estudo sobre a construção e a troca de conhecimentos que ali ocorrem, em suas trajetórias de luta e resistência, em suas vivências na educação superior, e como isso impacta na presença indígena na universidade e na promoção da interculturalidade (2022, p. 26).

Conforme discute Aquino Pereira *et al.* (2022), o Centro de Culturas Indígenas da Universidade Federal de São Carlos (CCI/UFSCar) desempenha um papel fundamental junto à comunidade universitária, ao evidenciar dimensões importantes para os/as estudantes indígenas e para a própria instituição. O CCI configura-se como um espaço de interculturalidade e de representatividade da presença indígena nos campi, pois, além de lutarem por suas próprias demandas, os povos indígenas na



universidade revelam, em sua pluralidade, outras formas de ser e estar no mundo que transcendem a matriz eurocêntrica hegemônica.

Finalmente, queremos que esta nossa pesquisa seja mais um material de apoio às lutas dos/as estudantes indígenas, conquistando mais este espaço no campo das letras, que mais que registro, seja marca da presença indígena na UFSCar, na universidade, fora dela, e por extensão seja também uma contribuição às lutas históricas dos povos indígenas pela vida, pela terra, por seus direitos e pelo reconhecimento de suas epistemologias e conhecimentos pela sociedade não indígena (Aquino Pereira *et al*, 2022, p. 34).

Conforme os(as) autores(as) discutem, a presença indígena na universidade tem se consolidado como uma realidade que ultrapassa o aspecto meramente numérico, passando a impactar e transformar os campi universitários (Aquino Pereira *et al.*, 2024a). Essas transformações manifestam-se tanto no âmbito individual, nas salas de aula da graduação e da pós-graduação, quanto no âmbito coletivo, por meio da atuação de coletivos indígenas que promovem eventos, organizam-se e mobilizam a *indiagem* em suas lutas pela garantia de direitos e pela (re)ocupação de espaços acadêmicos. Essas estudantes encontraram no apoio mútuo, por meio do coletivo Centro de Culturas Indígenas, do grupo de pesquisa “Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e estudos de Indíagem Abiyala” (NALDEIA), e do projeto “Aldear a Pós da UFSCar”, estratégias fundamentais para a superação das dificuldades, bem como para a reafirmação de suas ancestralidades, identidades e forças.

Também, a partir da mobilização com estudantes indígenas, foi fundado o grupo de pesquisa “Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e estudos de Indíagem Abiyala” (NALDEIA), voltado prioritariamente aos(às) indígenas, mas contando com a participação de não indígenas (Aquino Pereira *et al.*, 2024a, p. 23).

Conforme apontam Aquino Pereira *et al.* (2024a), essa presença epistêmica indígena e das epistemologias indígenas na universidade pode ser percebida tanto no plano individual, quando estudantes indígenas atuam em seus cursos, dialogam, apresentam trabalhos e constroem relações no cotidiano universitário, quanto no plano coletivo, por meio de ações e eventos promovidos por coletivos indígenas. Tais iniciativas introduzem outras formas possíveis de compreender o mundo e de viver, como a perspectiva do Bem-Viver, relacionada à dinâmica do tempo indígena, compreendido de maneira circular.



Atualmente nós estudantes indígenas estamos com uma ação de aldear a pós-graduação da UFSCar, tendo em vista que ainda é carente a presença de estudantes indígenas nesse âmbito da universidade, e uma das ações do projeto é promover oficinas que abrangem, a organização de oficinas de normatização de documentação com a ABNT, a oratória em seminários de apresentação de trabalho de conclusão de curso e publicações de pesquisas científicas. A intenção do projeto NALDEIA é promover ações que possam instruir o estudante que queira percorrer o itinerário de uma vida universitária na pós-graduação e preparar o território para que o estudante não se depare com dificuldades que possam ser consideradas triviais no seu percurso acadêmico (Aquino Pereira *et al.*, 2024a, p. 30-31).

Segundo Aquino Pereira *et al.* (2024a, p. 33), atuando no aldeamento dos saberes e espaços, a ação de pesquisadores(as) indígenas é uma forma de descolonizar a universidade, em termos de conhecimentos acadêmicos e em termos de diálogos no dia a dia, ou seja, a teoria e a prática são modificadas de acordo com os conhecimentos ancestrais trazidos por eles(as) de suas aprendizagens e vivências em seus povos, promovendo assim outras formas de se entender e se relacionar com a realidade.

Os autores destacam que, no âmbito acadêmico, estamos presenciando transformações efetivas nas últimas décadas, com o ingresso, permanência e diplomação de indígenas nas universidades, fenômeno esse impulsionado e mantido pelas políticas de Ações Afirmativas e fruto da vontade e persistência desses(as) estudantes que, enfrentando dificuldades, discriminações e entraves, têm se inserido como vozes da presença indígena, assumindo a condição de pesquisadores(as), autores(as) e professores(as), promovendo o diálogo de suas culturas, de seus conhecimentos e de suas ciências tradicionais com a ciência ocidental, transpondo a barreira do pensamento da Colonialidade-Modernidade, que os colocavam do lado dos objetos de estudo, afirmando-se não apenas como sujeitos, mas indo além e pelas epistemologias milenares de seus povos, questionando a própria dicotomização entre sujeito e objeto.

Se a presença de pesquisadores(as) indígenas estudando, registrando e difundindo temáticas indígenas no meio acadêmico, a valorização e revisibilização desses conhecimentos ancestrais e a utilização de referenciais teóricos que incluam autores(as) indígenas são elementos fundamentais nesse processo, um ponto central para essa ruptura é o desenvolvimento e uso de metodologias indígenas para a pesquisa por e com indígenas (Aquino Pereira *et al.*, 2024b, p. 139).



De acordo com Aquino Pereira *et al.* (2022), o crescimento da presença indígena na universidade, contudo, apresenta ainda muitas lacunas, como nos programas de pós-graduação com reduzido número de indígenas, nos currículos dos cursos que não abordam temáticas e autores(as) indígenas, na falta de espaços para estudo e diálogo intercultural sobre conhecimentos indígenas nas aulas, no uso de didáticas, avaliações e metodologias estranhas aos(às) estudantes indígenas, nas dificuldades e entraves à sua inclusão no ambiente universitário, em toda gama de preconceito, racismo, invisibilização que os(as) indígenas enfrentam cotidianamente nos campi universitários.

Em minha experiência como estudante indígena do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pude perceber que são inúmeras as dificuldades enfrentadas ao viver na sociedade não indígena. Entre elas, destaco a saudade das nossas comunidades de origem, as diferenças culturais, como a organização do tempo e do espaço, a língua, as formas de relação social e econômica, além do preconceito com o qual, muitas vezes, somos tratados(as).

Ao longo do meu percurso acadêmico, que se estende da graduação à pós-graduação, o interesse pelo tema desta pesquisa foi sendo construído a partir das experiências vividas no curso de Pedagogia e da minha vivência como mãe indígena. Essas experiências evidenciam o silenciamento das vozes das crianças indígenas no interior de instituições públicas não indígenas, situação que também se estende aos(às) adultos(as) indígenas, frequentemente invisibilizados(as) e silenciados(as) nos espaços institucionais e nas salas de aula.

Nesse contexto, realizei, no CAU/UFSCar, que à época era denominada Unidade de Atendimento à Criança (UAC/UFSCar), o estágio obrigatório em 2021 e um estágio voluntário em 2022, o que me possibilitou conhecer e acompanhar mais de perto a rotina, a organização e as práticas pedagógicas da Instituição, contribuindo de forma significativa para a consolidação do meu olhar crítico e investigativo.

Além disso, sou mãe de uma criança que frequenta essa unidade, o que fortaleceu ainda mais minha proximidade com o espaço educativo. Essa vivência, aliada ao diálogo constante com outras mães indígenas, despertou questionamentos e reflexões sobre como a educação das crianças indígenas tem sido pensada e desenvolvida nesta Instituição, especialmente no que se refere ao reconhecimento e à valorização de suas especificidades culturais, identitárias e sociais.



Essas dificuldades se tornam ainda mais complexas quando se trata de indígenas que vivem na cidade com seus(suas) filhos(as). Nesse contexto urbano, além dos desafios já mencionados, somam-se aqueles enfrentados pelas crianças indígenas que crescem afastadas de suas aldeias e territórios de origem, o que impacta diretamente seus processos de pertencimento, construção identitária, socialização e acesso a práticas educativas que dialoguem com seus saberes, modos de vida e cosmologias.

Essas crianças indígenas podem encontrar desafios e dificuldades em diversos locais, como nas instituições escolares não indígenas, como creches, escolas de educação básica, ou não escolares, como projetos sociais, entre outros, locais em que acontecem as relações com professores(as), funcionários(as) e crianças não indígenas.

Côrtes (2023) explora os contextos epistemológicos e históricos, propondo caminhos para uma educação escolar feita por e com indígenas. A autora enfatiza a necessidade de uma educação que respeite e valorize as culturas indígenas, promovendo a emancipação e a cidadania política para os povos indígenas.

Para tanto, entendemos ser imprescindível romper com a concepção bancária de educação, a qual segundo Freire (1987, p. 30) se baseia no educador ‘encher’ os educandos de conteúdo. Ou de fazer depósitos de ‘comunicado’ – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (p. 30).

Ao problematizarmos a invisibilização nas instituições escolares dos saberes e das existências indígenas, que há séculos resistem à dominação da colonialidade, nos alinhamos com a inconformidade denunciada por Freire (1987, p. 33-34):

É exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão “bancária” criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda, dos slogans, dos “depósitos”.

Dentre as diversas práticas sociais, entendidas como aquelas que “decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem” (Oliveira *et al* 2014a, p. 32), estão aquelas desenvolvidas no âmbito das instituições escolares dedicadas à educação da primeira infância.

Concordamos com Oliveira *et al* (2014a, p. 30) que “em todas as práticas sociais há processos educativos”, o que me instigou pesquisar o brincar como uma prática social entre as crianças indígenas e não indígenas regularmente matriculadas na



instituição escolar, no sentido de compreender o que e como essas crianças indígenas aprendem e ensinam nesta prática social, através das relações interculturais entre si e com os(as) não indígenas, possibilitando descortinar elementos relacionados à diversidade cultural na educação infantil, como a identidade e a alteridade.

As possibilidades dos conhecimentos em torno das brincadeiras entre as crianças indígenas no contexto escolar se fortaleceu com políticas afirmativas que também garantiram outras conquistas no campo da educação escolarizada, em especial, a promulgação da Lei Federal nº 11.645, de 10 março de 2008, que modificou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana, Afro - Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

As referidas legislações, fruto das lutas dos movimentos negro e indígena, são fundamentais, pois conforme afirma Munduruku (2000), é na escola que as crianças aprendem as regras sociais, comportamentos desejados, visão de mundo e, muitas vezes, formam preconceitos e ideias distorcidas em relação a outras culturas. Se a criança tiver referências positivas sobre culturas diferentes da sua, desenvolverá ideias positivas sobre elas. Por outro lado, se forem passadas e reforçadas ideias negativas, crescerão com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro.

Embora as leis tragam a obrigatoriedade do reconhecimento da história e culturas indígenas na escola, concordamos com Dantas e Corrêa (2025) quando destacam:

a importância de todos os espaços educativos na promoção de tempos e espaços de brincar, e a partir deles a ampliação do repertório sociocultural, como forma de promover o desenvolvimento integral das crianças, possibilitando que se enxerguem como atuantes em uma sociedade democrática e diversa (p. 16).

Neste sentido é fundamental compreender as epistemologias indígenas e seus conhecimentos em torno do brincar e seus significados no contexto cultural indígena como contribuição para a educação intercultural de forma democrática, de modo a:

promover a ampliação sociocultural dos elementos da cultura, que não estão disponíveis para todos os indivíduos ou que não podem ser contemplados por outros espaços educativos, é fundamental para as crianças, que por vezes, devido às suas condições sociais e



econômicas, podem ter seus processos de emancipação prejudicados (Dantas e Corrêa, 2025, p. 13).

Para realizar pesquisa com crianças, entendemos ser primordial pautá-la nos seis princípios que orientam o novo paradigma para o estudo da infância, segundo apresentam Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 18):

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...]
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe ou etnicidade, [...]
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...]
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

Em que pese tais preceitos, entendemos que há ainda um caminho a percorrer até que as instituições escolares não indígenas construam seus projetos políticos pedagógicos levando em conta as experiências singulares das infâncias indígenas, inclusive porque como tensiona Baniwa (2006, p. 129), a educação indígena “se refere aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

Segundo Silva, Macedo e Nunes (2002), e também para Zoia (2010), a inserção da criança no processo de escolarização, da construção da sua identidade, da organização sociocultural e da socialização primária deve contemplar o processo de aprendizagem próprio de cada povo indígena, considerando as implicações do afastamento da criança pequena de seu contexto de socialização primária, para um espaço de organização sociotemporal diferente, com outra lógica, outro saber, outras relações, o que requer atenção com as diferenças e as especificidades.

Morais (2020) realizou estudo acerca das crianças indígenas matriculadas em uma escola da zona urbana da cidade de Dourados, Estado do Mato Grosso do Sul, onde



vive a população de indígenas que se autodeclaram pertencentes aos povos Guarani, Kaiowá e Terena. O objetivo do estudo foi investigar o processo de ensino e aprendizagem de crianças indígenas Guarani e Kaiowá, bem como observar a diferença cultural das crianças de dois povos indígenas e como afeta seu processo de escolarização.

O resultado do estudo revelou as causas impactantes das práticas pedagógicas e socioculturais no processo de escolarização das crianças indígenas. O que inclui dificuldades que as crianças passam com as famílias pelas condições precárias nas aldeias, a falta de transporte para chegarem à escola, dificuldade de interagir em sala de aula com não indígenas e demais funcionários. Outra dificuldade sentida pelas crianças indígenas em sala de aula foi em relação às metodologias de ensino utilizadas pelos professores na escola de zona urbana.

Vieira (2015) teve como objetivo em seu estudo abordar as questões referentes à presença e vivência de crianças indígenas no contexto escolar da cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Explorou as identidades culturais das crianças indígenas e as diferenças e os impactos desafiadores que as crianças enfrentam ao se inserirem no ambiente educacional não indígena. O resultado da pesquisa demonstrou uma análise crítica e reflexiva sobre as políticas públicas, práticas pedagógicas e a construção de uma educação inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural dentro de uma sociedade. Seu estudo indicou também que para melhorar o acolhimento das crianças indígenas na escola, é essencial adotar medidas que promovam uma educação inclusiva, sensível à diversidade cultural e respeitosa com as identidades e diferenças desses alunos (Vieira, 2015).

Silva (2022), em sua pesquisa, focou na temática da visibilidade das crianças indígenas em escolas urbanas com discussões sobre o currículo e a interculturalidade, e teve como objetivo compreender as percepções dos professores indígenas e não indígenas a respeito das crianças indígenas nas escolas urbanas. O resultado do estudo revelou que ainda há uma visão estereotipada dos povos indígenas, e que as crianças indígenas presentes em ambiente escolar urbano de Boa Vista (RR) ainda são vítimas destas visões e pouco reconhecidas em seus direitos e singularidades. Ainda precisamos avançar muito para ter uma nação que respeite a identidade cultural dos povos indígenas.

O estudo de Silva (2013) teve como objetivo abordar como é a presença de



crianças indígenas em escolas não indígenas na região de Dourados, sob a perspectiva intercultural. Como resultados, o estudo mostrou as questões relacionadas à educação e as interações entre diferentes povos e diferentes culturas no contexto escolar não indígena. A perspectiva intercultural envolve o diálogo entre pessoas de diferentes culturas, promovendo a integração e o respeito mútuo. É importante a comunicação intercultural, buscando semelhanças e diferenças entre culturas. Expressando as ideias sem anular ou ofender outras pessoas e sempre ter empatia e respeito às diferenças culturais (Silva, 2013).

A partir deste cenário, entendemos ser urgente a realização de pesquisas que lancem luz aos processos educativos interculturais nas escolas de educação infantil que contemplem crianças indígenas e não indígenas, ampliando a produção sobre essa temática e trazendo as percepções das próprias crianças e não apenas dos/as adultos/as envolvidos/as nestes processos educativos.

Neste sentido, propomos a presente investigação que tem como orientação a seguinte questão: Quais processos educativos decorrem da prática social do brincar entre crianças indígenas de diferentes povos e crianças não indígenas em uma instituição escolar de Educação Infantil?

Para responder tal questão, o objetivo central desta pesquisa foi identificar e compreender os processos educativos decorrentes da prática social do brincar a partir de uma intervenção pautada nas histórias, brincadeiras, danças, artefatos e manifestações artísticas de diferentes povos indígenas entre crianças indígenas e não indígenas no contexto escolar da Educação Infantil.

A presente dissertação foi estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Infâncias Suleadas”, discorremos sobre a fundamentação teórica do brincar como prática social, trazendo para a cena os saberes ancestrais indígenas e refletindo sobre o epistemicídio que, conforme denunciado por Carneiro (1995), não se limita à supressão e desqualificação dos conhecimentos dos povos originários, mas envolve também a negação de suas existências, cosmologias e formas próprias de produzir saber. Ainda nesse capítulo, na seção “O brincar entre crianças indígenas e não indígenas na Educação Infantil: análise da produção acadêmica e científica”, analisamos a produção acadêmico-científica sobre a temática do brincar, da educação intercultural e das infâncias indígenas, evidenciando aproximações, lacunas e contribuições teóricas para o campo, considerando aspectos como ano de publicação,



natureza dos trabalhos, objetivos dos estudos, contexto e participantes, bem como suas conclusões.

No segundo capítulo, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos a caracterização da pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que pressupõe a coleta, descrição e análise contextualizada das informações, em diálogo com os referenciais teóricos (Negrine, 2010). Nesse capítulo, descrevemos o contexto do estudo, os participantes, e detalhamos o planejamento didático-pedagógico da intervenção em campo.

No terceiro capítulo, intitulado “Resultados e Discussões”, apresentamos a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo que, com base na análise categorial temática de Gomes (2009), permitiu identificar duas categorias: A) “Não tenho colares indígenas, mas eu quero ter”: brincar, ensinar e aprender as culturas indígenas; e B) “Eu sou indígena”: pertencimento étnico-racial e reconhecimento da identidade. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que fundamentam este estudo.



1. CAPÍTULO 1 - INFÂNCIAS SULEADAS

é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (Quijano, 2005, p. 40).

Investigar o brincar como prática social, trazendo à cena os saberes ancestrais indígenas, requer refletir acerca do epistemicídio, que conforme denunciado por Carneiro (1995), vai além da supressão e desqualificação dos conhecimentos e saberes dos povos originários, mas também se constitui de:

um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (Carneiro, 1995, p. 97).

Em consonância com tais pressupostos teóricos, nos pautamos nas Motricidades do Sul, entendidas como:

práticas sociais de jogos, lutas, danças, festas, cantos, contação de histórias e rituais com características próprias de um povo/comunidade localizado ao sul, geográfica ou metafóricamente, que envolvem tradição e resistência de tais manifestações ao colonialismo e dominação epistemológica (Campos; Corrêa; Gonçalves Junior, 2022, p. 921).

Nesse sentido, defendemos que é fundamental compreender as epistemologias indígenas e seus conhecimentos também no contexto escolar da pequena infância, isto porque, de acordo com Campos; Corrêa e Gonçalves Junior (2022, p. 921):

A diversidade de experiências dessas práticas se configura de maneira particular tanto em sua execução, como em sua



intencionalidade no processo cotidiano de viver-a-vida, em uma perspectiva suleada (não norteadada), em universo não dicotômico entre físico e mente, corpo e alma, pessoa e mundo, ser e natureza.

Entendemos ser primordial para a educação intercultural na escola, em uma perspectiva democrática, a contextualização das motricidades indígenas, de seus significados no contexto cultural dos povos originários, de modo a:


promover a ampliação sociocultural dos elementos da cultura, que não estão disponíveis para todos os indivíduos ou que não podem ser contemplados por outros espaços educativos, é fundamental para as crianças, que por vezes, devido às suas condições sociais e econômicas, podem ter seus processos de emancipação prejudicados (Dantas e Corrêa, 2025, p. 13).

O enfoque às motricidades do sul no contexto dos povos originários requer pensar em outros modos de existência que, embora invisibilizados pela colonialidade, continuam (re)existindo apesar dos contextos de opressão. Segundo Quijano (2009, p.73):

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado.

A Colonialidade do Ser foi engendrada como uma forma de dominação que permanece atualmente instaurando classificações, hierarquias e discriminação de grupos e comunidades indígenas, como nos explica Maldonado-Torres (2009, p. 363):

processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. O carácter preferencial da violência pode traduzir-se na colonialidade do poder, que liga o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber, relacionando-os com a história colonial moderna.



Neste contexto, o dispositivo da racialidade constrói o “outro” como não-ser, fundamento da marginalização e da opressão, pois conforme Sueli Carneiro (2023, p. 17-18):

A busca da compreensão histórica dos modos como se dá a negação do Outro não pode esquecer também o contexto da modernidade ocidental, no qual contraditoriamente se articularam ideais de autonomia, de secularização da vida e de afirmação do indivíduo com a escravização de africanos e indígenas e, posteriormente, com os movimentos abolicionistas e os processos de libertação dos escravos, assim como com a emergência do racismo científico, inaugurando novas formas de assujeitamento racial.

A luta e a resistência a tais sistemas de dominação fundados no eurocentrismo requer um rompimento, pois a colonialidade se prolonga dentro do modo de operar do eurocentrismo, o qual:

não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não susceptíveis de ser questionadas (Quijano, 2009, p. 74-75).

Nesse sentido, dar visibilidade às epistemologias indígenas é atuar na ruptura com o eurocentrismo, fazendo emergir conhecimentos e práticas culturais que rompem com as lógicas dicotômicas eurocentradas, como propomos ao dar enfoque nesta pesquisa às formas de existência em torno das manifestações lúdicas dos povos indígenas.

De acordo com Gonçalves Junior (2010), entre os Kalapalo, os jogos e brincadeiras são realizados por homens, mulheres e crianças, pois em tal cultura o lúdico não é reprimido entre as pessoas adultas, como geralmente acontece na cultura branca de raiz europeia; tampouco há ruptura entre o tempo de trabalhar e o tempo de brincar. O que significa que, nas culturas indígenas, o brincar é aprender a conduzir a própria vida, e os jogos e as brincadeiras não são fenômenos externos, eles estão



integrados a outros fazeres conectados com a terra, com os animais, com os rios, as plantas, com vínculo e cultivando em si o cuidar e proteger a Mãe Terra.

Do mesmo modo, é preciso desnaturalizar conhecimentos eurocêntricos acerca destas manifestações, muitas vezes concebidas de forma utilitária e instrumental, ao contrário do que fazem os povos indígenas, conforme destaca Klyslys (2010, p. 28): “Gosto sempre de lembrar o ensinamento de Davi Fidelis, um professor ticuna de Benjamin Constant, Amazonas. Questionado sobre qual o objetivo do brincar na escola, respondeu: “É para a criança não entristecer”.

Nesse sentido, compreendo que o brincar entre as crianças indígenas é uma prática social na medida em que é inseparável de seu modo de vida, se manifesta nesta interação com o ambiente e o contexto cotidiano em que vivem, pois de acordo com Oliveira et al. (2014a, p.33) as práticas sociais:

decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Como podemos observar no estudo de Alves (2003), ser criança Maxakali é experimentar o brincar como parte de sua íntima relação com a natureza, ou seja:

Ser parte da natureza, conviver com ela e dela usufruir, desfrutando de momentos lúdicos, é uma das riquezas de ser criança Maxakali. Rolar no chão, cavar buracos para se esconder, brincar entre as moitas de capim, subir em árvores e balançar nos galhos são movimentos bastante explorados por elas. Os galhos das árvores são pontos sobre os quais as crianças desenvolvem a observação do mundo que as cercam (Alves, 2003, p. 22).

Essa compreensão também abarca a infância das crianças da Comunidade Indígena Floresta, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, cuja localização é a Bacia do Alto Rio Uaupés, mais conhecido como “cabeça de cachorro” pelo desenho no mapa, como podemos observar na figura a seguir:

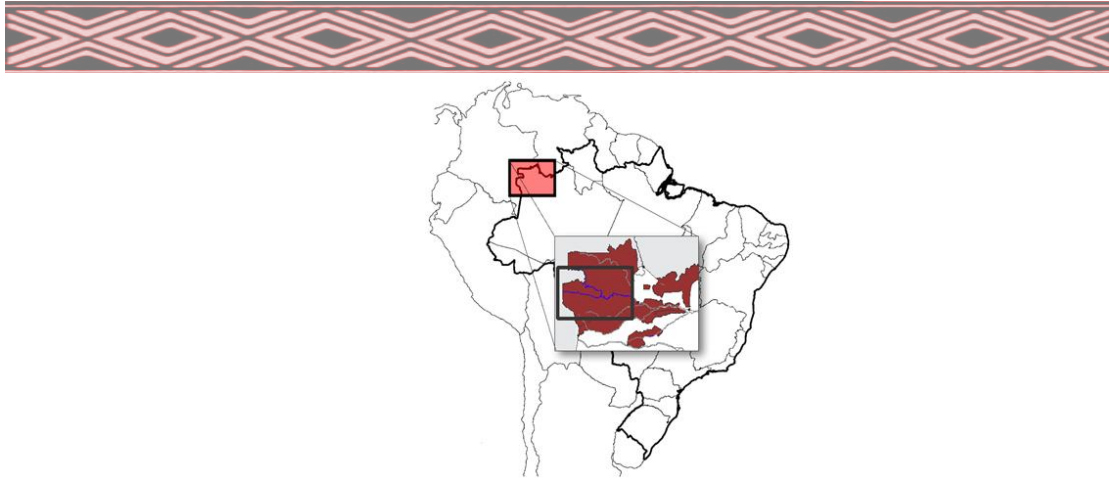


Figura 1. Mapa da Região Amazônica, onde se destaca o local conhecido como “Cabeça do Cachorro”, em razão de seu formato geográfico, situado na região do Alto Rio Negro, onde se localiza o município de São Gabriel da Cachoeira (AM). Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). 2025.

Nesta região há 17 povos indígenas: Arapaso; Bará; Barasana; Desana; Karapanã; Kubeo; Makuna; Mirity-tapuya; Pira-tapuya; Siriano; Tariana; Tukano; Tuyuca; Kotiria; Tatuyo; Taiwano; Yuruti, dentre os quais os três últimos habitam o território colombiano. A língua falada é a Tukano, da família linguística Tukano Oriental (ISA, 2025).

A estimativa populacional em 2001 era de aproximadamente 11.130 indígenas no território brasileiro. O Povo Dessana, do qual a autora desta pesquisa é originária, tem uma das maiores populações, depois do povo Tukano, com cerca de 1531 pessoas (ISA, 2025).

O brincar se manifesta de forma integrada e entre os diferentes povos indígenas, percebemos que o corpo e a natureza são elementos indissociáveis na fruição do brincar, por exemplo, entre as crianças Maxakali, as árvores, além de serem lugares de descanso à sombra, são também um brinquedo, como destaca Alves (2003, p. 22):

Além de oferecer uma sombra agradável, é possível permanecer neles assentados confortavelmente. Porém, o que as crianças gostam mesmo é de segurá-los deixando o corpo soltar-se num balanço. Quando a árvore é mais alta e resistente, outra possibilidade consiste em amarrar uma corda no galho e balançar segurando-a pelas mãos. Para balançar, assentado ou mesmo em pé na corda, é preciso amarrá-la bem firme no galho. Também se balança nos telhados das casas. Em determinadas épocas do ano, os galhos das palmeiras transformam-se em gangorras (mõyã yõt), ponto de parada obrigatória para meninos e meninas.

Este brincar integrado com a natureza e inseparável do modo de vida, se manifesta em relação a todos os seres, e contribui para o fortalecimento do conhecimento de saberes, e das identidades indígenas vinculada com os rios e florestas.



Alves (2003) traz que o espaço ganha significado em sua relação singular com seus sujeitos. Por isso, ele também é cultural. No caso do povo Maxakali, o ambiente oferece ainda os rios (*tak*)², que podem ser considerados espaços consagrados para as brincadeiras das crianças.

O saber começa desde cedo com o brincar: nadar, brincar nas águas, pescar, caçar e conviver como seres da floresta e dos rios. O brincar se faz com a vida cotidiana entrelaçada com a natureza, como relata Alves (2003, p. 23):

Outra possibilidade de observação foi favorecida pela convivência direta das crianças Maxakali com os animais. Observei, entre elas, uma interação bem diferente da estabelecida pelas crianças de nossa sociedade. Os animais são partes integrantes da cosmovisão do Maxakali. Animais domésticos como o cachorro (*kokex*), o gato (*meõg*) e o pato (*puxap*), convivem nos mesmos espaços que as pessoas. Uma cena muito comum é crianças carregando pequenos animais nos braços. Vez por outra elas balançam o animal, mordem a boca, as orelhas e as patas sujas, chegando mesmo a arremessá-los para o alto como se fossem um objeto qualquer. Correr atrás de animais por toda a aldeia é uma tarefa apreciada por todos, não só pelas crianças. É possível encontrar outros animais circulando pelas aldeias, como o peru (*pino*), o porco (*xapu*), a vaca (*munuytut*) e o cavalo (*kãmãnok*). Andar a cavalo é uma atividade rapidamente aprendida pelos meninos.

Em uma situação, quando atuava como estagiária em uma instituição de educação infantil, nos deparamos com uma quantidade enorme de formigas percorrendo os espaços da escola. Pude observar esta interação com os animais se manifestando de forma diferente entre as crianças indígenas e não indígenas quando, diante da migração de formigas Saúvas no terreno da escola, algo que acontece de forma sazonal, especialmente no período de maior chuva, as crianças indígenas correram em direção às formigas com muito entusiasmo e o oposto aconteceu com as não indígenas, que correram na direção contrária, fugindo de medo das formigas.

Na ocasião, como educadora, pude dialogar com as crianças acerca das diferenças culturais, isto porque no contexto cultural de vários povos indígenas, estas formigas são fonte de alimento. Para o povo Dessana, por exemplo, a época de “catar as saúvas” é muito esperada, e exige toda uma preparação, que consiste na limpeza das “casas das formigas” e no uso do “giral”, objeto feito de madeira em formato triangular

² *Tak* significa “rio” na língua Maxakali. Referência: ALVARENGA, A.; MAXAKALI, I.; MAXAKALI, O. *Léxico da Língua Maxakali*. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2011.



ou retangular amarrado com cipó. As crianças ficavam sobre o “giral” como forma de proteção, evitando serem mordidas pelas formigas protetoras dos ninhos de saúvas, conhecidas como formigas cortadeiras. Em seguida, com as mãos direcionadas à “boca” do formigueiro, coletavam uma a uma as “tanajuras” (rainhas), colocando-as em garrafas ou panelas com tampa.

Assim, podemos observar que tais situações podem gerar reflexões acerca de processos educativos interculturais que são fundamentais para as crianças não indígenas em contexto urbano, ao perceberem e refletirem que todo ser vivente é importante e tem sua função na natureza.

A brincadeira de pegador “A onça e a presa”, do povo Maxakali, retrata essa relação com os animais. A brincadeira consiste em uma criança procurar por outra, que se tornará o pegador, se for encontrada. Parece simples, mas para os Maxakali a brincadeira se desenrola da seguinte maneira: uma criança simula um corte no pescoço de outra, feito com a mão. A vítima cai no chão e por ali permanece durante algum tempo. Enquanto isso, as outras crianças correm e se escondem pelo mato afora, evitando qualquer ruído que possa denunciar seu esconderijo. O morto, de repente, se levanta, vira onça, ou melhor dizendo, vira *hãngay*, fica bravo e sai correndo à procura de um alimento que possa comer, isto é, uma outra criança. Quando este encontra a presa, passa a correr atrás dela ou de outro, se encontrar novas presas pelo caminho, até que consegue pegar uma, que imediatamente passa a ser o próximo a morrer e virar onça, dando sequência à brincadeira. Essa brincadeira demonstra a forte relação que os Maxakali possuem com seus mortos.

A abertura para compartilhar diferentes saberes culturais enriquece a prática pedagógica e fortalece a corresponsabilidade no aprendizado das crianças, ressaltando a diversidade cultural como riqueza e não como demérito, buscando promover a interculturalidade, pois:

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (Freire, 1992, p. 79-80).

Alves (2003) traz, como também ocorre em outras culturas, a brincadeira de



casinha como um importante elemento de socialização, como a construção de um espaço coletivo. Propicia uma imitação da vida social Maxakali e reproduz, principalmente, o cotidiano vivido no espaço doméstico da aldeia. Também a definição dos papéis sociais na sociedade Maxakali pode ser observado. As meninas se encarregam das tarefas domésticas, como cuidar dos bonecos, arrumar a casa, fazer a comida, pescar; por sua vez, os meninos saem para caçar e cuidar da roça.


Entre os meninos do povo Dessana também se observam brincadeiras de caçar e pescar, pois desde muito pequenos brincam de “caçar calango” e de “pescar”, aprendendo também a cozinhar e a reproduzir as atividades de homens indígenas mais velhos. Assim, vão aprendendo as atividades dos adultos. Aprendem a confeccionar as flechas, feitas de vara de bambu e sem ponteiros; e para pesca, usam um caniço (vara de bambu) com uma linha de pesca de tucum. Assim, cada brincadeira serve para aprender uma habilidade importante para a aldeia.

O brincar das crianças indígenas está relacionado à natureza e ao cotidiano dos indígenas adultos com atividades que são corriqueiras na aldeia ou comunidade, como caçar, pescar, colher, plantar e lavar, sem, contudo, preterir o seu mundo infantil singular, com especificidades e valores culturais próprios. É possível observar que as brincadeiras fazem com que adultos e idosos retornem à sua própria infância, se divertindo e transmitindo tradições, como confeccionar seus próprios brinquedos, pular de árvores no rio, tecer, pescar, caçar de forma prazerosa, divertida.

Como observado, o brincar na natureza é um elemento da cultura que está estreitamente relacionado a atividades e tarefas cotidianas do mundo adulto. As crianças são chamadas por meio de brinquedos a aprender sobre seu mundo, ou seja, com o brincar, aprendem sobre as tarefas que vão exercer quando adultos(as).

Uma das grandes contribuições que podemos trazer dos povos indígenas para nossas crianças, que moram nas cidades, cercadas de prédios, trânsito e tecnologia, é redirecionar seu olhar. De acordo com Munduruku (2000), é preciso mudar sua visão sobre a natureza, ensinando que a terra é sagrada, que é prazeroso ouvir as histórias de nossos ancestrais, desenvolvendo respeito e orgulho por eles. É preciso ensinar o gosto pelo silêncio e a contemplação pelas coisas criadas, como as gotas da chuva, o frescor do vento e a energia da natureza que vem da terra.

Reconhecemos a possibilidade de, por meio das brincadeiras e do diálogo intercultural entre crianças indígenas e não indígenas, oportunizar à escola não indígena



o cumprimento da Lei nº 11645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas brasileiras, assim como da cultura afro-brasileira.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987), com seu foco na dialogicidade e na construção compartilhada do saber, favorece a educação intercultural, que busca não apenas a inclusão de múltiplas perspectivas culturais, mas também a valorização e a integração das experiências e identidades das crianças.

Assim, essa pedagogia implica uma educação respeitosa com a compreensão do mundo das crianças e, ao mesmo tempo, desafiando-as a pensar criticamente, refletindo, assumindo sua cidadania, promovendo sua curiosidade, em uma prática educativa progressista, que propicie: “Uma educação aberta, democrática, que estimule nas crianças o gosto pela pergunta, a paixão pelo saber e pela curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco, sem o qual não há criação” (Freire, 1992, p. 171).

1.1. O brincar entre crianças indígenas e não indígenas na educação infantil: análise da produção acadêmica e científica

Para identificar o estado da arte da produção acadêmica e científica no campo do brincar entre crianças indígenas e não indígenas na educação infantil, recorremos a um estudo de revisão sistemática da literatura, metodologia caracterizada pelo estudo de natureza descritiva e bibliográfica, que utiliza métodos de análise de produção do conhecimento da literatura de determinada temática, permitindo, assim, priorizar e evidenciar pontos específicos sobre um assunto (Petticrew; Roberts, 2006; Savin-Baden; Major, 2010).

A primeira fase do estudo iniciou-se com a construção de uma ficha de pesquisa, cujo propósito foi sistematizar os critérios, com indicação das equações de pesquisa e o escopo da busca (bases de dados, período e campos de procura) (Simões, Mizuno; Rossi, 2019).

Com o intuito de levantar uma produção mais recente sobre o tema, o foco da pesquisa centrou-se nos estudos publicados nos últimos 5 anos (no período de 2020 a 2025).



Os descritores que compuseram as equações de pesquisa foram: i) “brincar” E “cultura indígena” E “educação infantil”; ii) “Brincar” E “cultura indígena” E “educação infantil” OR “brincadeiras indígenas” E “educação infantil”; iii) “cultura indígena” E “brincar na escola” OR “brincadeiras indígenas” E “escola”; iv) “brincar” E “crianças indígenas”.

As bases de dados selecionadas tiveram como critério as que reúnem produções acadêmico-científicas qualificadas: Google Acadêmico - Google *Scholar*, *Scielo Scientific Electronic Library Online – SciELO*; Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Sistema de Bibliotecas da Universidade de Campinas/Unicamp; Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo/USP; Biblioteca Digital da Universidade Estadual Paulista/UNESP; Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar; Repositório Institucional da Universidade Federal de São Paulo/Unifesp; e Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do ABC/UFABC.

Definidos os descritores e o recorte temporal, realizamos a pesquisa nas bases de dados acima descritas e, em seguida, procedemos com a leitura exploratória e seletiva, seguindo a sequência “título”, “resumo”, “metodologia”, tendo como critérios de inclusão produções cujos estudos foram realizados especificamente na educação infantil, sendo excluídos os trabalhos realizados nos demais níveis de ensino da Educação Básica ou em contexto não escolar; bem como aqueles no âmbito da formação inicial e/ou continuada de professores/as.

Assim, aplicados tais critérios de inclusão e exclusão, compuseram o conjunto da produção acadêmico-científica o total de 11 produções, das quais, 3 correspondem a artigos publicados em periódicos; 1 resumo publicado em Anais; 2 Trabalhos de Conclusão de Curso; 3 dissertações de mestrado (sendo 1 de mestrado profissional e 2 de mestrado acadêmico); e 2 teses de doutorado.

Os trabalhos selecionados para a revisão sistemática da literatura foram organizados em um quadro (Quadro 1) por data de publicação do mais antigo para o mais recente, sendo caracterizados pelos seguintes tópicos: título; autores/as; objetivo; natureza e ano; contexto e participantes dos estudos; organizados em ordem por ano de publicação do mais recente para o mais antigo.

Quadro 1 – Características das produções encontradas na revisão sistemática da literatura.

Nº	Título	Autores/as	Objetivo (s)	Natureza e ano	Contexto/ Participantes
1	Análise das manifestações de conceitos advindos da aplicação do projeto “A cultura indígena e suas brincadeiras” na Educação Infantil	MELO, L. D. S. (Não Indígena)	Analisar as manifestações de conceitos advindos da aplicação do projeto “A cultura indígena e suas brincadeiras”	Trabalho de conclusão de curso 2021	Crianças entre 4 e 5 anos da Educação Infantil
2	A roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial	BRANDÃO, A. C. L. (Não Indígena)	Dar visibilidade para as rodas como espaços de tradutibilidade intercultural entre culturas indígenas, afro-brasileiras e as culturas infantis, estas dentro da perspectiva da reprodução interpretativa	Dissertação de mestrado 2021	Crianças, de cerca de três anos, de uma creche pública do município de Santo André (SP)
3	Um universo a descortinar sobre o brincar e as culturas (lúdicas) infantis no contexto urbano e indígena	OLIVEIRA, E. S. A.; SOUZA, R. L.; SALGADO, R. G.; RODRIGUE S, S. D. F. P. (Não Indígenas)	Analisar o brincar e a produção de culturas lúdicas infantis, considerando as brincadeiras produzidas em dois contextos: a cidade e a Aldeia do povo Gavião Ikolen.	Artigo em periódico 2022	Crianças de uma instituição pública de Educação Infantil (contexto urbano) e crianças do Povo Gavião Ikolen da Aldeia Igarapé Lourdes (contexto indígena)
4	O brincar na escola municipal indígena Tengatú Marangatu em Dourados/MS	CORDEIRO, B. M. A. (Não Indígena)	Evidenciar como o brincar se faz presente nos documentos curriculares e nas proposições de práticas pedagógicas para crianças indígenas, da Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu.	Dissertação de mestrado 2023	6 profissionais da escola (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as)
5	Brincar com as crianças terena em Campo Grande/MS: identidades e diferenças	COLMAN, D. G. (Não Indígena)	Analisar os elementos que contribuem para a identidade Terena das crianças indígenas que	tese de doutorado 2023	Crianças indígenas residentes na aldeia urbana Darcy Ribeiro, de 2 a 9 anos

			residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, por meio do brincar.		
6	Diversidade na educação infantil: contextos propositores da cultura dos povos indígenas em uma escola pública municipal de São Luís/MA	NASCIMENTO, E. P.T.; VAZ, L. M. C. (Não Indígenas)	Possibilitar a valorização da diversidade histórico-cultural indígena a partir da organização de contextos e vivência de experiências de aprendizagem com a arte e os elementos da natureza no cotidiano de uma turma de creche	Resumo em anais 2023	Crianças de 3 anos de idade, 2 professoras e 1 suporte pedagógico
7	A contribuição do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na Educação Infantil	SILVA, T. B. (Não Indígena)	Demonstrar diferentes experiências e o papel desempenhado dos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas, no desenvolvimento de diversas funções no processo de aprendizagem das crianças	Trabalho de conclusão de curso 2023	Pesquisa Bibliográfica
8	O brincar das crianças indígenas e interculturalidade: uma proposta didático-pedagógica decolonial na Educação Infantil	SANTOS, C. N. P. (Indígena - Povo Terena)	Compreender o brincar em uma escola indígena de Educação Infantil e construir uma proposta de educação intercultural entre as crianças da escola indígena e as de uma escola municipal	Dissertação de mestrado 2024	23 crianças de quatro e cinco anos, e 3 professoras de uma escola não indígena de Educação Infantil
9	Infâncias decoloniais: vivências indígenas literárias na educação infantil	VILLAR, M. N. D.; LOPES, J. J. M. (Não Indígenas)	Promover uma abordagem decolonial na Educação Infantil por meio da valorização das vivências indígenas	Artigo em periódico 2025	Crianças entre 4 e 5 anos de idade da Educação Infantil

			expressas na literatura		
10	O que nos ensina os povos indígenas sobre a infância - um olhar para a Educação Infantil	NUNES et al. (Não Indígenas)	Aprofundar o debate por uma proposta de educação da pequena infância a partir da cosmovisão dos povos indígenas.	Artigo em periódico 2025	Crianças entre 2 e 3 anos de uma creche municipal
11	O brincar na Educação Infantil numa escola de Educação Infantil do/no campo: um estudo acerca da potencialidade do baú brincante na comunidade indígena tupinambá em Ilhéus-Bahia	CASSIMIRO, M. A. D. (Não Indígena)	Compreender como as crianças da comunidade indígena Tupinambá de Olivença, no sul da Bahia, produzem brincadeiras utilizando brinquedos não estruturados numa escola de Educação Infantil do/no campo	Tese de doutorado 2025	Crianças da Educação infantil e professoras da Escola Municipal Sérgio Carneiro

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, realizamos uma análise dos estudos encontrados através das seguintes categorias: A) ano de publicação e natureza dos trabalhos; B) objetivos dos estudos; C) participantes e contexto do estudo; D) conclusões dos trabalhos.

A. Ano de publicação e natureza dos trabalhos

Nesta pesquisa de revisão sistemática, como afirmado anteriormente, analisamos 11 produções, das quais, 3 correspondem a artigos publicados em periódicos; 1 resumo publicado em Anais; 3 dissertações de mestrado (sendo 1 de mestrado profissional e 2 de mestrado acadêmico); 2 teses de doutorado; e 2 trabalhos de conclusão de curso de graduação, todos correspondentes aos anos de 2020 até 2025.

No período de 2020 a 2025, encontramos maior incidência de publicações nos anos 2023 e 2025 sobre a temática, sendo identificados 4 estudos no ano de 2023, e 3 estudos em 2025. Durante o ano de 2020, ao contrário, não houve publicações.

A incidência de trabalhos publicados cresceu progressivamente nos anos posteriores a 2020, verificando-se uma melhora no cenário acadêmico: em 2021

identificamos 2 publicações (1 trabalho de conclusão de curso e 1 dissertação de mestrado acadêmico); em 2022, 1 publicação (artigo em periódico).

Em 2023, houve incremento significativo nas produções em relação aos anos anteriores, sendo identificadas 4 publicações (1 em anais de evento científico, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 dissertação de mestrado acadêmico, e 1 tese de doutoramento).

No ano de 2024, encontramos 1 dissertação de mestrado profissional e, em 2025, foram encontradas 3 publicações, sendo 2 artigos em periódicos e 1 tese de doutorado, sendo 2025 o ano do período que identificamos maior quantidade de publicações em periódicos.

O gráfico 1, a seguir, apresenta a distribuição temporal de toda a produção identificada e incluída na revisão sistemática de literatura, categorizada pela natureza de cada publicação.

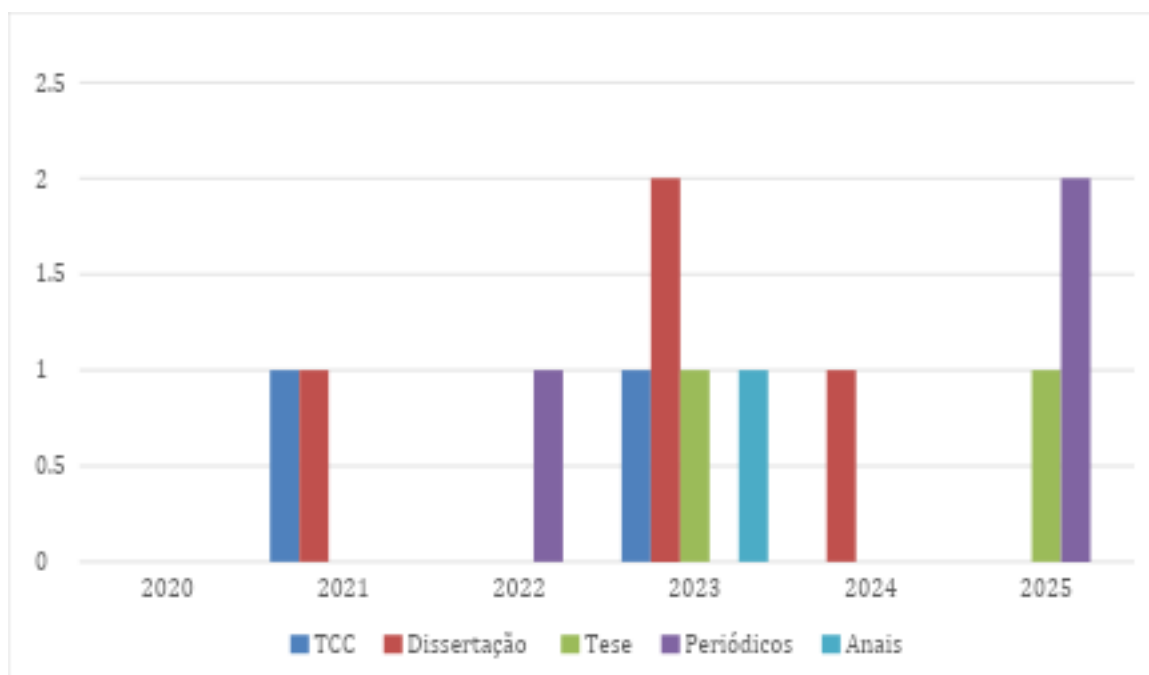



Gráfico 1 - Distribuição temporal da produção científica nos anos de 2020 a 2025.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se ausência de publicações no ano de 2020, seguida de crescimento progressivo a partir de 2021, com maior concentração de estudos nos anos de 2023 e 2025.

Quanto à natureza dos trabalhos, observamos uma diversidade de publicações, desde anais de evento científico, incluindo periódicos e, no âmbito acadêmico



formativo, encontramos produções em todos os níveis, na graduação com TCCs e, na pós-graduação, dissertações nos dois tipos de programa, tanto mestrado profissional quanto acadêmico, e no doutorado.

No entanto, considerando que já se passaram mais de dez anos da Lei Federal 11.645/2008, a expectativa é que tivéssemos um incremento dessa produção, isto é, defendemos que a temática da cultura indígena na Educação Infantil necessita ser mais pesquisada, especialmente no âmbito da pós-graduação, o que requer fortalecer programas de ações afirmativas para estudantes indígenas na graduação e na pós-graduação.

Vale ressaltar que dentre os 11 trabalhos encontrados no período, apenas uma autora é de origem indígena, a qual é originária do povo Terena (Santos, 2024). Tal constatação indica que a produção científica neste campo de estudo ainda é pouco protagonizada por pesquisadoras e pesquisadores indígenas. Este é um dado que reitera a relevância da presente pesquisa, uma vez que, historicamente, os/as indígenas aparecem na bibliografia majoritariamente como sujeitos de pesquisa. Esperamos que este cenário se transforme, com indígenas cada vez mais ocupando a universidade, em especial a pós-graduação, incrementando a produção científica também como pesquisadores/as.

B. Objetivos dos Estudos

Ao analisarmos os objetivos dos estudos, foi possível identificar as principais recorrências que envolvem o enfoque no campo do brincar entre crianças indígenas e não indígenas na educação infantil e escola.

A partir dessa análise, foram criadas categorias de acordo com os principais assuntos identificados nos estudos, permitindo uma leitura sistematizada e comparativa das produções acadêmicas.

Ao organizar os estudos por aproximações em relação aos seus objetivos, foi possível identificar três eixos temáticos principais: *a valorização da cultura indígena por meio do brincar, as perspectivas decoloniais e interculturais na educação infantil, e o reconhecimento da diversidade das infâncias.*

A categoria *valorização da cultura indígena por meio do brincar* reuniu trabalhos que destacam o brincar como prática cultural e pedagógica fundamental para



a construção de identidades e para o fortalecimento de saberes tradicionais nas comunidades indígenas. Estudos como o de Cassimiro (2025); Cordeiro (2023); Melo, (2021) e Silva (2023), tiveram como foco compreender o brincar indígena como prática cultural, pedagógica e de fortalecimento identitário; integrar saberes tradicionais ao cotidiano escolar. As escolas indígenas e espaços das crianças reforçam a identidade étnica, a resistência cultural e o uso de práticas lúdicas ancestrais como estratégias educativas.

O estudo de Cassimiro (2025) investigou a importância do brincar na Educação Infantil em uma escola do campo, focando na comunidade indígena Tupinambá, em Ilhéus, Bahia. A pesquisa analisou a potencialidade do "baú brincante" como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento infantil, valorizando as práticas culturais e o saber indígena.

Cordeiro (2023) investigou as práticas de brincadeira na Escola Municipal Indígena Tengatú Marangatu, localizada em Dourados, Mato Grosso do Sul, com o intuito de compreender o papel do brincar no cotidiano escolar indígena. A pesquisa discute como as brincadeiras tradicionais e contemporâneas são incorporadas na rotina pedagógica, respeitando a cultura dos povos indígenas Kaiowá e Guarani. O objetivo do trabalho foi analisar de que forma o brincar é vivenciado pelas crianças nesta escola, considerando suas implicações pedagógicas, culturais e identitárias no contexto da educação escolar indígena.

A pesquisa de Melo (2021) buscou compreender como as crianças da Educação Infantil constroem significados sobre as culturas indígenas a partir de vivências lúdicas e educativas. O trabalho teve como foco a análise das manifestações de conceitos observadas a partir da aplicação do projeto "A cultura indígena e suas brincadeiras".

O trabalho de Silva (2023) buscou refletir sobre a importância da inserção de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas no contexto da Educação Infantil como estratégia pedagógica de valorização da diversidade cultural e promoção de práticas interculturais. Ao reconhecer as culturas indígenas como parte constitutiva da sociedade brasileira, é essencial reconhecer suas manifestações lúdicas como saberes ancestrais que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. A utilização desses elementos amplia as possibilidades educativas ao integrar o respeito à alteridade, o diálogo entre saberes e a construção de identidades.



Na categoria *perspectivas decoloniais e interculturais na educação infantil*, foram reunidos os trabalhos que tiveram como objetivos uma abordagem teórico-crítica voltada para a decolonialidade e a justiça social, propondo práticas pedagógicas que rompam com epistemologias colonizadoras e valorizam os saberes originários. Os trabalhos de Santos (2024); Villar e Lopes (2025); Nunes *et al.* (2025) tiveram como objetivos comuns: adotar uma abordagem decolonial que reconheça epistemologias do Sul e valorize saberes originários; promover uma educação antirracista e plural desde a infância. Propondo as práticas pedagógicas e antirracistas baseadas nos saberes indígenas nas escolas públicas (urbanas) e/ou análises teórico-reflexivas. Na ampliação do currículo com epistemologias do sul, critica às logics coloniais e o fortalecimento da interculturalidade.

O trabalho de Santos (2024) objetivou refletir sobre o brincar das crianças indígenas no contexto da educação infantil, articulando os princípios da interculturalidade e da pedagogia decolonial. A partir de uma abordagem crítica, buscou-se reconhecer e valorizar as práticas lúdicas tradicionais dos povos indígenas como formas legítimas de produção de saberes e experiências. A proposta didático-pedagógica apresentada fundamenta-se na ideia de que o brincar é um elemento essencial na formação identitária e cultural das crianças, sendo necessário romper com lógicas colonizadoras presentes nas práticas escolares.

O trabalho de Villar e Lopes (2025) propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação infantil a partir de uma perspectiva decolonial, destacando as vivências literárias indígenas como caminhos para a valorização da diversidade cultural e o fortalecimento de identidades. Os autores discutem estratégias de inserção da literatura indígena no cotidiano escolar, promovendo o diálogo intercultural e o respeito aos saberes originários. As experiências relatadas evidenciam o potencial da literatura como instrumento de resistência, de pertencimento e reconstrução de narrativas sobre a infância indígena no espaço educacional. O objetivo do estudo foi analisar como as vivências literárias indígenas na educação infantil podem contribuir para a construção de infâncias decoloniais, por meio da valorização de saberes tradicionais e da promoção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as múltiplas identidades culturais.



A partir da abordagem apresentada por Nunes *et al.* (2025), compreende-se que a infância indígena está imersa em um contexto comunitário, simbólico e afetivo que valoriza a autonomia da criança, a convivência intergeracional e a aprendizagem por meio da vivência. O estudo evidencia a importância de um olhar sensível que reconheça os conhecimentos tradicionais dos povos originários como fundamentais para repensar as práticas pedagógicas contemporâneas, rompendo com visões homogêneas e colonizadoras da infância. O trabalho propõe uma reflexão sobre os saberes dos povos indígenas relacionados à infância, destacando como essas concepções podem contribuir para a construção de práticas mais humanas, inclusivas e respeitadas na educação infantil.

A terceira categoria, *diversidade das infâncias e diálogo intercultural*, englobou os estudos que enfatizaram a diversidade cultural das infâncias e o diálogo intercultural como base para uma educação inclusiva e antirracista, como as pesquisas de Brandão (2021); Oliveira *et al.* (2022); Nascimento & Vaz (2023); e Colman (2023), que focaram em promover o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural nas escolas; fomentar práticas pedagógicas que respeitem diferentes modos de vida infantis, valorizando o brincar como linguagem. Contextos urbanos e mistos (indígenas e não indígenas), configuram espaços de convivência intercultural a valorização da pluralidade de infâncias, combate a estereótipos e integração de diferentes culturas no cotidiano escolar.

A dissertação de Brandão (2021) tem o objetivo dar visibilidade às rodas como espaços de tradutibilidade intercultural entre culturas indígenas, afro-brasileiras e culturas infantis, compreendendo-as como práticas pedagógicas potentes para o reconhecimento da diversidade cultural no contexto da Educação Infantil.

O estudo de Oliveira *et al.* (2022) apresentou uma reflexão sobre as práticas do brincar e as culturas lúdicas infantis, abordando suas expressões nos contextos urbano e indígena, e teve como objetivo descortinar e compreender as múltiplas formas de brincar e as culturas lúdicas das crianças em diferentes contextos socioculturais, com ênfase na comparação entre infâncias urbanas e indígenas, promovendo o reconhecimento da diversidade e do direito ao brincar como prática cultural, educativa e formativa.

Nascimento e Vaz (2023) discutiram experiências pedagógicas que valorizam e inserem elementos das culturas indígenas no cotidiano da educação infantil. A partir da



realidade de uma escola pública municipal de São Luís do Maranhão, os autores analisaram práticas educativas que promovem o respeito à diversidade étnico-cultural, incentivando o diálogo intercultural e a desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas. O objetivo foi refletir sobre as práticas pedagógicas na educação infantil que contribuem para a valorização da cultura dos povos indígenas, identificando contextos escolares que atuam como propositores da diversidade cultural e que favorecem a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

Apesar das diferenças metodológicas e contextuais, todos os estudos convergem na defesa da inclusão dos conhecimentos indígenas no currículo da educação infantil, reconhecendo-os como elementos centrais para a formação de sujeitos mais sensíveis à pluralidade cultural e comprometidos com a equidade.

De modo convergente, a tese de Colman (2023) centra-se no brincar como meio fundamental para a construção da identidade indígena em contextos urbanos. O objetivo geral do estudo consiste em analisar os elementos que contribuem para a construção da identidade Terena de crianças indígenas que residem e circulam pela aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS, por meio do brincar.

C. Contexto do estudo e participantes

No que se refere ao contexto dos estudos, foi possível agrupar os estudos distinguindo inicialmente os que adotaram metodologia de cunho bibliográfico daqueles que realizaram pesquisa de campo.

Entre os trabalhos de natureza bibliográfica, destacam-se os estudos de Santos (2024) e Silva (2023), que se dedicaram à reflexão teórica sobre práticas pedagógicas decoloniais, epistemologias do Sul e diversidade das infâncias, a partir de análises conceituais, documentos oficiais e literatura especializada.

Em relação aos estudos que envolveram pesquisa de campo, observamos que foram realizados a partir de diferentes delineamentos metodológicos. Do conjunto analisado, apenas dois realizaram intervenções pedagógicas, como a pesquisa de Melo (2021), que analisou as manifestações conceituais das crianças após vivências lúdicas; e o estudo de Cassimiro (2025), que investigou o uso do "baú brincante" como recurso



pedagógico na comunidade Tupinambá. Os demais estudos se pautaram na observação direta e recorreram a entrevistas e registros de práticas cotidianas.


No que se refere ao perfil dos(as) participantes, quatro estudos envolveram exclusivamente crianças, como os de Melo (2021), Oliveira *et al.* (2022), Villar e Lopes (2025), e Nunes *et. al* (2025), enquanto outros dois estudos englobaram crianças, professores(as) e demais profissionais da escola, como os de Cassimiro (2025), e Nascimento e Vaz (2023). O estudo de Cordeiro (2023), por sua vez, envolveu apenas profissionais da escola (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as).

Os estudos desenvolvidos por Melo (2021) e Villar e Lopes (2025) envolveram crianças entre 4 e 5 anos, matriculadas em uma instituição pública de Educação Infantil situada em contexto urbano. Enquanto isso, a pesquisa de Nunes *et. al* (2025) contemplou crianças entre 2 e 3 anos de uma creche municipal.

Outro estudo que compôs o grupo de participantes apenas com crianças foi o de Oliveira *et al.* (2022), englobando dois contextos: urbano e indígenas. A pesquisa se debruçou em analisar as brincadeiras e a produção de culturas lúdicas infantis envolvendo crianças entre 4 e 5 anos de uma escola pública de Educação Infantil em contexto urbano, e crianças entre 4 e 5 anos do Povo Gavião Ikolen, na Aldeia Igarapé Lourdes, município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Este recorte permitiu uma comparação entre as manifestações culturais no brincar em espaços urbanos e indígenas, ampliando a compreensão da diversidade cultural presente na infância.

No estudo de Cassimiro (2025), participaram crianças indígenas Tupinambá, com idades entre 2 e 5 anos, além de profissionais da escola, tais como professores, coordenadores pedagógicos e gestores, totalizando seis profissionais diretamente envolvidos. A pesquisa de Nascimento e Vaz (2023) teve como participantes, além das crianças de 3 anos de idade, 2 professoras e 1 auxiliar suporte pedagógico de uma creche municipal de São Luís/MA. Já a pesquisa de Cordeiro (2023) contemplou 6 profissionais (professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as) da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, em Dourados/MS.

Ambos os estudos envolveram diretamente a participação das crianças, ainda que com faixas etárias distintas. No estudo de Brandão (2021), a pesquisa situa-se nas rodas, investigando construções coletivas e brincadeiras de um grupo de crianças com cerca de 3 anos de idade, matriculadas em uma creche pública do município de Santo André (SP).



Já o estudo de Colman (2023) teve como objetivo ouvir e observar crianças indígenas residentes na aldeia urbana Darcy Ribeiro, no município de Campo Grande/MS. Participaram da pesquisa crianças indígenas com idades entre 2 e 9 anos, envolvidas em atividades recreativas e educativas, como desenhos, pinturas, pular corda, brincadeiras de roda e jogos com bola. Como materiais de análise, foram utilizados registros fotográficos, produções gráficas das crianças e transcrições de suas falas, valorizando suas narrativas, gestos e expressões culturais.

D. Conclusões dos Estudos

A análise dos resultados e conclusões dos estudos permitiu identificar que, apesar da diversidade de contextos, abordagens e instrumentos metodológicos, há uma convergência significativa em torno de alguns achados centrais.

Em primeiro lugar, destaca-se o reconhecimento unânime do brincar como prática cultural e pedagógica essencial para a formação das crianças indígenas e não indígenas, sendo compreendido não apenas como atividade lúdica, mas como meio de transmissão de saberes, fortalecimento da identidade e exercício da autonomia infantil.

Além disso, os estudos ressaltam que a inserção de práticas lúdicas e saberes indígenas nos espaços escolares favorece o diálogo intercultural, promovendo o respeito à diversidade e contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e antirracista.

No âmbito de escolas indígenas, destaca-se o estudo de Cordeiro (2023), que evidenciou como o brincar está presente nos documentos curriculares e nas práticas pedagógicas da Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, localizada em Dourados/MS. A autora enfatiza a importância da valorização das práticas lúdicas indígenas dentro do processo educativo, reforçando o papel do brincar como elemento fundamental na construção do conhecimento e da identidade cultural das crianças indígenas.

O estudo de Nascimento e Vaz (2023), por sua vez, complementa essa perspectiva ao analisar a diversidade na Educação Infantil, propondo a valorização da cultura dos povos indígenas em uma creche pública municipal de São Luís/MA. Os autores destacam o uso da arte e dos elementos da natureza como meios de vivenciar a



história e cultura indígena no cotidiano das crianças, o que também dialoga com a pesquisa de Melo (2021).

Outro aspecto relevante é apresentado por Silva (2023), que discute a contribuição dos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na Educação Infantil, demonstrando que essas práticas desempenham papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças. Este olhar reforça a importância da incorporação desses elementos no ambiente escolar para fortalecer a identidade cultural e o aprendizado significativo.

No campo da interculturalidade, Santos (2024) abordou o brincar em uma escola indígena, propondo uma educação intercultural entre crianças indígenas e não indígenas, promovendo o diálogo e o respeito às diferenças culturais desde a primeira infância. Essa abordagem decolonial é ampliada por Villar e Lopes (2025), que promovem uma visão decolonial na Educação Infantil a partir da valorização das vivências indígenas literárias, enfatizando a necessidade de resgatar e reconhecer narrativas indígenas dentro do processo educativo.

Segundo Silva (2023), as práticas lúdicas dos povos indígenas são carregadas de significados que envolvem aprendizagens coletivas, fortalecimento dos vínculos comunitários e transmissão de valores culturais, sendo fundamentais para repensar os currículos escolares desde a primeira infância. Compreender a contribuição dos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, enfatizando sua relevância na valorização da cultura indígena e na promoção de uma educação intercultural.

Conforme aponta Santos (2024), é urgente repensar o currículo a partir de epistemologias do Sul, que reconheçam os saberes ancestrais e promovam o diálogo intercultural. Compreender o brincar das crianças indígenas como prática cultural e propor uma abordagem didático-pedagógica decolonial na educação infantil, que valorize a interculturalidade e os saberes tradicionais, em consonância com uma educação antirracista e plural. Assim, o estudo contribui para a construção de uma educação infantil comprometida com a diversidade, o respeito às culturas originárias e a justiça social.

Finalmente, o trabalho de Cassimiro (2025) pesquisou o brincar em uma comunidade indígena Tupinambá na Bahia, observando como crianças pequenas produzem brincadeiras a partir de brinquedos não estruturados em um contexto rural, o



que evidencia a diversidade de práticas lúdicas indígenas e sua riqueza cultural, inclusive em ambientes fora do contexto urbano. O estudo evidenciou como o brincar pode ser uma ferramenta significativa para a educação intercultural e o fortalecimento da identidade indígena. Compreender a potencialidade do baú brincante na promoção do brincar na educação infantil em uma escola do campo da comunidade indígena Tupinambá, considerando suas contribuições para o desenvolvimento cultural, social e pedagógico das crianças.

Os estudos de Brandão (2021) e Colman (2023) convergem ao compreender o brincar como uma linguagem potente das infâncias e como um campo privilegiado para a valorização da diversidade cultural, reconhecimento das diferenças e consolidação de práticas educativas interculturais na Educação Infantil e em contextos escolares mais amplos.

Os resultados do estudo de Brandão (2021) apontam que a valorização das práticas lúdicas e dos saberes culturais das crianças contribui para o reconhecimento da diversidade das infâncias e para a construção de práticas educativas interculturais. Tais práticas favorecem o diálogo entre diferentes matrizes culturais, tensionam modelos escolares homogêneos e eurocentrados, e fortalecem propostas pedagógicas comprometidas com uma educação mais inclusiva, crítica e antirracista, especialmente no âmbito da Educação Infantil.

Nesse sentido, o estudo de Colman (2023) reafirma a importância do brincar como dimensão central dos processos educativos, configurando-se como espaço de expressão cultural, negociação de diferenças e fortalecimento identitário, sobretudo em contextos marcados pelos atravessamentos entre culturas indígenas e não indígenas.

Dessa forma, os estudos analisados reafirmam o brincar como um campo privilegiado para a promoção do respeito às diferenças, para o reconhecimento das identidades culturais e para a construção de processos educativos que considerem as múltiplas formas de viver, aprender e brincar das crianças, contribuindo para o avanço de perspectivas interculturais e decoloniais na educação.



2. CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, a qual pressupõe recolher informações, descrevê-las e analisá-las de forma contextualizada, não sendo possível generalizá-las para, posteriormente, discutir em diálogo com os referenciais teóricos (Negrine, 2010).

Assumimos a perspectiva do “pesquisar com”, que busca a aproximação das intersubjetividades, pelo diálogo e pela convivência (Oliveira *et al*, 2014b), entendendo essas oportunidades de convivência com as pessoas da pesquisa como momentos da arte do encontro (Larrosa Bondía, 2002), que remete às práticas dos povos indígenas da oralidade, do acolhimento, da observação e aprendizagem com os outros(as) e com a Mãe Terra (Claudino Kaingang, 2013; Krenak 2019; 2020; Munduruku, 2019).

Nesse sentido, como pesquisadora indígena, de forma coletiva e colaborativa com pesquisadores/as não indígenas, nos respaldamos nos conhecimentos tradicionais dos povos originários e suas formas próprias de fazer pesquisa, a partir da “ancestralidade, a oralidade, a observação dos fenômenos do mundo, a aprendizagem com os (as) mais velhos, com os sonhos e com seres não humanos, a arte como escrita e a relação harmônica com os demais seres vivos e com a Mãe Terra” (Aquino Pereira *et al*, 2024b, p. 139).

Tal perspectiva metodológica se alinha com formas de expressões das culturas indígenas, como a oralidade, o acolhimento, a observação e a aprendizagem com os outros(as) e com a Mãe Terra “configurando-se assim como memorial do passado e força criativa do presente e que serão também vozes do futuro, caladas historicamente e ignoradas, e mesmo assim resistem, se organizam, lutam” (Krenak, 2019), sendo que a educação construída por eles tem um papel fundamental nisso, educação essa milenarmente constituída, mas muitas vezes desconsiderada pela sociedade não originária (Aquino Pereira, 2022, p. 89).

Com base neste referencial teórico-metodológico, a primeira etapa da pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico e realização da revisão sistemática da literatura sobre a temática central do brincar entre crianças indígenas e não indígenas na educação infantil.

Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada pesquisa de campo, a qual envolveu inserção e intervenção com uma turma de crianças indígenas e não indígenas



matriculadas no CAU/UFSCar, localizado na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

Como inspiração para traçar a fundamentação teórico-metodológica da intervenção, a pescaria de conhecimentos proposta por Dona Liça com a metodologia do *Tehêy*, o qual:

é feito com o desenho de imagens e figuras, sem palavras, pois, segundo ela, a Natureza nos foi dada por Niamisũ como imagem para ser lida, de forma que desenhar reproduzir essa escrita ancestral do povo Pataxó, inspirada no mundo, que era feita no passado na areia das praias, desenhadas nas rochas, no chão, tornando-se registros, permitindo a sua leitura, o seu entendimento, a transmissão e construção de conhecimentos, de valores, de ideias, em conjunto com a oralidade, preservando assim as memórias do povo (Aquino Pereira, 2022, p. 79).

A metodologia *Tehêy* da cultura dos Pataxoop, grupo estabelecido no sul da Bahia, Espírito Santo e norte de Minas Gerais. O *Tehêy* foi criado pela Dona Liça Pataxoop, que é educadora e liderança da aldeia Muã Mimatxi, em Itapecerica, Minas Gerais, que explica que o *Tehêy* “É um instrumento de pescaria, uma armadilha pataxoop, tecida com corda de tucum e cipó, é usada para ‘*teheyá*’ a pesca no rio.” (Pataxoop, 2002, s/p).

Dentre muitos tipos de armadilha para pesca, o *tehêy* é mais usado pelas mulheres e crianças para selecionarem os peixes, pois: “No *tehêy*, que é tipo uma rede, ele fica preso, e dali a gente vai pegar os peixes grandes. Os que pudermos soltar, para que eles fiquem crescendo, a gente solta” (Pataxoop, 2002, s/p).

Dona Liça explica que:

o *tehêy* que uso na escola é um instrumento de pescaria de conhecimento. Ele pesca a cultura de nosso povo, coloco ali as coisas da nossa religião, o nosso modo de viver, nossas histórias de vida, o trabalho, as plantas, os animais, nossa ancestralidade. O *tehêy* tem muitos saberes, é uma “escrita” que alimenta a criança; isso é diferente da outra escrita. Ele veio dos meus sonhos, depois que cheguei a Muã Mimatxi. (Pataxoop, 2002, s/p).

Na escola indígena da comunidade Pataxó Muã Mimatxi, a metodologia do *Tehêy* é utilizada:

em aulas interculturais que são aulas que envolvem todo tipo de conhecimento de todos os professores, tirado de um valor e fazendo



uma Roda de Conversa. A partir daí, são produzidos desenhos, textos, poesias, músicas e vários outros modos de conhecimento com os mais diferentes tipos de produção (Braz, 2018, p. 35).


O *tehêy* como pescaria de conhecimento leva à escrita com a imagem. As imagens são as letras dentro de um *tehêy*, que é como um papel, mas dentro daquele papel nós vemos uma pedagogia para ensino dentro da escola da comunidade indígena Pataxoop. E esse nome é muito forte para povo pataxoop. É um material didático, mas é de resistência, de vida, de cultura, de dar sobrevivência a ela.

É interessante que todos/as envolvidos na confecção do Tehêy conheçam a sua história e possam visualizar alguns produzidos pela Dona Liça Pataxoop para entenderem melhor o seu conceito e se inspirarem. Também é preciso fazer as adequações e alterações nesses passos de acordo com as necessidades de cada proposta, grupo e objetivo (Aquino Pereira, 2022, p.79).

Assim, dado o contexto desta pesquisa em um momento inicial, o *Tehêy* foi elaborado por cada criança de modo a permitir a singularidade ao expressarem suas experiências, memórias e preferências de brincar. Posteriormente, ao final da intervenção, as crianças foram desafiadas a confeccionarem um *Tehêy* coletivo, no qual as produções das crianças se entrelaçam, compartilhando diferentes histórias, vivências e modos de brincar, fortalecendo a dimensão coletiva da experiência, conforme destacam Aquino Pereira *et al.* (2024b, p. 149):

Resultado de nossas experiências e adequações, a forma base que utilizamos a metodologia do Tehêy na pesquisa segue a seguinte organização, com liberdade para alterações, sem, contudo, descaracterizar o que tem de essencial, ser uma pescaria de conhecimentos através de um desenho-narrativa, de caráter educativo, coletivo, solidário e dialógico, fundamentado na estética, ancestralidade e espiritualidade do povo Pataxó.

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, ela foi aprovada pelo Comitê de Ética com o parecer substanciado nº 7.359.026. Em conformidade com o que prevê as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde a respeito dos procedimentos éticos na pesquisa com seres humanos, as mães, pais ou responsáveis pelas crianças participantes foram solicitadas/os a autorizarem sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE (Apêndice B) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem (Apêndice D), totalizando 18 autorizações.



As crianças também manifestaram consentimento formalizado pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice C). Com a autorização foi possível realizar as perguntas (Apêndice F) e rodas de conversas com uso de gravações de áudio, bem como registro das observações em notas de campo e uso de imagem.

A coleta de dados na pesquisa de campo constou de observação participante, a qual segundo Negrine (2010, p. 70) “o observador não participa dos acontecimentos. Ele observa e registra os acontecimentos no momento em que ocorrem”.

Para delimitação e caracterização de cada criança participante da pesquisa, realizamos perguntas fechadas e abertas conforme roteiro (Apêndice F).

Para realizar o registro das observações em campo utilizamos as notas de campo como instrumento de coleta de dados, pois como sinaliza Bogdan e Biklen (1994, p. 150), possibilita o registro escrito e sistemático de tudo aquilo que o/a pesquisador/a vê, ouve, vivência e “pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar com que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150-151).

Cada encontro foi sistematicamente registrado, totalizando 18 notas de campo, as quais se encontram na íntegra e numeradas sequencialmente em algarismo romano. Os trechos foram identificados pela sigla NC seguido do número correspondente ao diário em algarismo romano Ex. NC-I; NC-II, e assim por diante.

As rodas de conversa com os/as participantes da pesquisa também foram realizadas a todo momento nas vivências nas aulas, sendo mediadas pela pesquisadora conforme roteiro (Apêndice E) com o propósito “de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversa, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta” (Moura e Lima, 2014, p. 101).

A realização de rodas de conversa também propiciou um espaço acolhedor “para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta” (Moura e Lima, 2014, p.100). Para as autoras, nas rodas de conversa:



o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior (p. 100).

A roda de conversa e a observação participante remetem às práticas que comumente realizamos nas aldeias indígenas, a partir da observação cotidiana para aprender como fazer as coisas e a conversa em roda para debater com os(as) mais velhos(as), seguindo as tradições que existem nos momentos comunitários em outros espaços dentro da comunidade indígena.

Conforme ressalta Moura e Lima (2014), as rodas de conversa se constituem como:

uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogo internos e no silêncio observador e reflexivo (p. 99).

Como procedimento de análise dos dados, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo categorial temática, que de acordo com Gomes (2009), analisa os dados buscando agrupar temas em categorias, e posteriormente discutidas pela pesquisadora. Primeiramente, foi realizada a leitura geral de todas as notas de campo, observando a recorrência de temas e ideias, para depois agrupar por categorias, reunindo os temas semelhantes.

A análise de conteúdo, conforme proposta por Gomes (2009), permitiu a identificação de categorias de significado que decorreram da prática social do brincar a partir da intervenção com conhecimentos e saberes de diferentes povos indígenas, tendo como processo a escolha de unidades de registro e de contexto; a descrição do resultado da categorização e, posteriormente, a interpretação dos resultados obtidos em diálogo com a fundamentação teórica.

A. Caracterização da pesquisa de campo: contexto do estudo e participantes

Para a realização da pesquisa de campo, a pesquisadora se inseriu em uma instituição de educação infantil, o CAU/UFSCar, pois como destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 48):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem.

A instituição é voltada à educação de crianças de 3 meses a 5 anos e 11 meses de idade, sendo constituída como a primeira etapa da educação básica. Sendo parte de um sistema nacional de educação, leva em consideração os documentos governamentais e legislativos que regulamentam a educação infantil, como as “Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil” (Brasil, 2010) e os “Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (Brasil, 2009), contando com “Projeto Político Pedagógico” (UFSCar, 2022).

O CAU/UFSCar funciona no período da manhã, das 8h às 12h, e no período da tarde, das 14h às 18h. Em dezembro de 2025, atendia 172 crianças, sendo 24 indígenas, que permanecem na instituição nos períodos matutino e vespertino. O horário de entrada dos docentes e auxiliares de creche antecede em 15 minutos o horário de entrada das crianças, nos respectivos períodos.

As crianças que completam a idade designada até dia 31 de março do ano vigente são matriculadas nos grupos etários correspondente, da seguinte forma: I - Berçário: crianças que completarem 3 meses; II - Grupo 1: crianças que completam 1 ano; III - Grupo 2: crianças que completam 2 anos; IV - Grupo 3: crianças que completam 3 anos; V - Grupo 4: crianças que completam 4 anos; VI - Grupo 5: crianças que completam 5 anos.

O total de crianças matriculadas no mês referente a setembro de 2025 era de 172 crianças, sendo 151 não indígenas e 24 indígenas. As crianças indígenas estão assim distribuídas: 3 no Berçário; 2 no Grupo 1; 3 no Grupo 2; 1 no Grupo 3; 5 no Grupo 4; e 7 no Grupo 5, dentre as quais 2 frequentam no período da manhã, 3 frequentam pela tarde, e 16 em período integral.




O quadro de profissionais que atuam na instituição é composto de: docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), e técnicos administrativos que desenvolvem atividades na área educacional e integram a equipe com a seguinte composição: Direção: 1; Coordenação Administrativa: 1; Coordenação Pedagógica: 1; Assistente Administrativa: 1; Professoras: 13; Professora Substituta: 1; Auxiliares de creche: 5; Enfermeira: 1; Nutricionista: 1; Auxiliar de limpeza: 1; Auxiliar de serviços: 1; Controle de Serviços Rurais: 1; Estagiários(as): 5; Representante Titular das famílias junto com ao Conselho da UAC: 6.

Destacamos que, deste total de professoras, não há nenhuma de origem indígena contratada como professora efetiva, o que podemos refletir com relação à representatividade identitária das crianças indígenas que ficam muitas vezes sem referência para suas especificidades culturais. Assim, consideramos imprescindível que a instituição zele por este aspecto fomentando possibilidades de ingresso e estabilidade de pedagogas indígenas na carreira docente do CAU.

A estrutura física conta com: 7 salas de atividades; 3 salas de sono; 1 sala para uso combinado com a equipe; 1 sala de lactário; 1 sala de brinquedos; 1 sala de enfermagem; 1 sala para reuniões pedagógicas; 1 sala para armazenamento de materiais de consumo dos docentes; 1 sala para coordenação pedagógica; 1 sala para direção/coordenação administrativa; 1 secretaria; 1 copa; 1 lavanderia e 1 cozinha.

Além destes espaços, há um muito especial para as crianças, que é o Parque, também chamado de “Parquão”, onde diariamente, das 10 às 11 horas, acontece a “hora do brincar” com as crianças que são do Berçário ao Grupo 2, e as crianças dos Grupos 3 ao 6, sendo acompanhadas pelas professoras, auxiliares de creche e estagiárias. As crianças podem escolher livremente em uma caixa os brinquedos com os quais vão brincar, decidindo se o brinquedo será usado individualmente ou dividido com os/as colegas. Podem escolher brincar sozinhas ou em grupos, e são elas que definem esses grupos. Também podem brincar no balanço, no escorregador, na areia ou com o triciclo, assim como pega-pega, esconde-esconde, dentre outras brincadeiras.

No contexto do CAU/UFSCar, conforme a Resolução Nº 135/2024 do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Carlos (CONSUNI/UFSCar), que instituiu o Regimento Interno em seu Artigo 40, menciona que a Proposta de Trabalho Pedagógico de cada turma de bebês e crianças organiza-se por meio de projetos ou de



um currículo emergente, considerando os campos de experiências previstos na Base Nacional Comum Curricular (UFSCar, 2024, p. 10).

A resolução também ressalta a valorização das experiências relacionadas ao movimento, ao contato com a natureza e à construção de identidades positivas nos contextos culturais, étnicos, de gênero e raciais das crianças. Além disso, o documento enfatiza a oferta de práticas educativas que integrem educar, cuidar e brincar, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da unidade e com os padrões de excelência previstos na legislação brasileira para as instituições federais de Educação Infantil (UFSCar, 2024, p. 10).

Nesse contexto, o documento no Art. 41, incisos I a VI, assegura que bebês e crianças sejam respeitados em suas necessidades básicas de cuidado e alimentação, bem como em seus direitos fundamentais à expressão (fala e silêncios), à aprendizagem, à brincadeira, à interação, à movimentação e ao contato com a natureza, e à “identificação positiva em seus contextos culturais, étnicos, de gênero e raciais” (UFSCar, 2024, p. 10).

Tais princípios reforçam o compromisso institucional com uma Educação Infantil que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e participantes ativos dos processos educativos, contribuindo para práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e comprometidas com o respeito às diferenças.

Todavia, embora o Regimento interno da instituição apresente princípios alinhados à valorização da diversidade e à formação integral das crianças, não há menção específica às infâncias indígenas, seus modos próprios de aprender, brincar e se relacionar com o mundo. Essa ausência evidencia a necessidade de aprofundar, no âmbito do Projeto Político Pedagógico e das práticas pedagógicas, o reconhecimento das crianças indígenas como sujeitos de direitos, detentoras de saberes, culturas, línguas e formas próprias de existir. Acreditamos que é uma lacuna do Regimento Interno que precisa ser revista urgentemente, de modo a garantir a integração, o reconhecimento e a permanência das crianças indígenas na instituição.

Em diálogo com a diretora da Instituição, a vice-diretora e a coordenadora administrativa, formalizou-se a autorização para a realização da pesquisa por meio de ofício assinado pela direção da instituição (Apêndice A).

A inserção em campo consistiu em incursões no período de 18/02/2025 a 10/06/2025, totalizando 17 encontros junto ao grupo de crianças matriculadas no Grupo




5, correspondente à faixa etária de 5 anos de idade, composto por vinte crianças, das quais, sete indígenas pertencentes aos povos: Dessana, Atikum, Baniwa, Kokama, Baré, Tukano e Kurâ Bakairi. No entanto, no decorrer da pesquisa, duas crianças indígenas não compuseram o grupo de participantes: uma foi transferida de período e outra parasse ausentou em decorrência de uma cirurgia para tratamento de saúde, compondo o grupo de participantes o total de 18 crianças, dentre elas, 5 indígenas.

De acordo com os preceitos éticos exigidos, as crianças participantes tiveram sua identificação nominal preservada e seus nomes mantidos em sigilo, sendo substituídos por nomes fictícios escolhidos por eles/as, os/as quais são apresentados/as no quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Apresentação das crianças participantes da pesquisa

Nome fictício	Idade	Identificação de gênero	Identificação racial
Abelha - Escolheu o nome por simbolizar proteção da natureza e produção de mel	5 anos	Menina	Indígena do Povo Dessana
Aurora – Escolheu o nome por gostar da sonoridade	5 anos	Menina	Não indígena
Céu – Escolhido pela pesquisadora, a criança preferiu não escolher	5 anos	Menino	Não indígena
Coelha – Escolheu o nome por gostar da coelha de estimação e cenouras	5 anos	Menina	Não indígena
Coelho – Escolheu o nome por achar fofinho	5 anos	Menino	Não indígena
Cristal - Escolheu o nome por ser brilhante	5 anos	Menina	Não indígena
Duda – Escolheu o nome por ser o nome da sua cachorra	5 anos	Menina	Não indígena
Flooke – Escolheu o nome da sua cachorra	5 anos	Menina	Não indígena
Flor – Escolheu o nome por considerar a flor bonita	5 anos	Menina	Indígena do Povo Baniwa
Gabriel – Escolheu o nome por achar bonito	5 anos	Menino	Indígena do Povo Baré
Gorila – Escolheu o nome por se sentir forte e grande	5 anos	Menino	Indígena do Povo Kokama
Lagartixa – Escolheu o nome por gostar do animal	5 anos	Menino	Não indígena



Lamborghini – Escolheu o nome pelo desejo de velocidade	5 anos	Menino	Indígena do Povo Atikum
Leão – Escolheu o nome pelo poder do leão	5 anos	Menino	Não indígena
Lol – Escolheu o nome da sua boneca favorita	5 anos	Menina	Não indígena
Lutador — Escolheu o nome por fazer aula de luta	5 anos	Menino	Não indígena
Panda – Escolheu o nome por gostar do animal	5 anos	Menina	Não indígena
Princesa – Escolheu o nome por amar ser princesa	5 anos	Menina	Não indígena

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que todas as vivências propostas na intervenção foram realizadas pela pesquisadora e acompanhadas da respectiva professora da turma, tendo sido realizados: contação de histórias, jogos, brincadeiras e brinquedos e manifestações artístico-culturais, como grafismos, pinturas corporais, músicas, artefatos, danças, mostrando suas origens e significado para cada povo indígena, as quais são detalhadas no tópico a seguir.

B. Planejamento Didático Pedagógico da Intervenção

O planejamento didático-pedagógico das intervenções realizadas nesta pesquisa foi construído com base nas premissas da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, pois partimos da convicção de que processos educativos não são lineares e, longe de nos colocarmos como pesquisadores/as detentores/as do saber, acreditamos em uma práxis pedagógica, na qual todas as pessoas envolvidas possuem saberes a serem compartilhados e construídos coletivamente por meio do diálogo respeitoso e democrático, pois segundo Freire (2011, p.116) “A educação autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mais de A com B, mediatizados pelo mundo”.

Dessa forma, os encontros foram pensados para o diálogo de saberes em torno do brincar entre a pesquisadora e as crianças, compreendendo que o brincar como experiência compartilhada, ou seja, fundada na construção com o outro, se constitui como: “espaço privilegiado de diálogo e interação com ricas possibilidades de confrontos de pontos de vista diferentes entre os que brincam” (Pinto, 2007, p.183).



O caminho percorrido para compor essas atividades teve como base tanto as minhas vivências como educadora e indígena, quanto o contexto de existência das crianças participantes, englobando aspectos que tivessem sentido em seu núcleo familiar, em sua comunidade, em seu mundo-vida.


Assim, a ideia dos bonecos indígenas Lucas e Clarice, que simbolizam a presença e a identidade dos povos originários, foram criados para compor um dos primeiros encontros, com a intenção de nos aproximarmos do universo muito particular e simbólico das crianças, bem como valorizar e trazer à tona a riqueza das culturas indígenas presentes no grupo participante da pesquisa, representadas pela diversidade de crianças indígenas de diferentes povos.

Assim, o planejamento foi se constituindo uma trilha de conhecimentos no diálogo entre o que as crianças sabem, suas histórias e seus brincarés, e o que a pesquisadora traz como saberes advindos das experiências pessoais e coletivas como mulher indígena, enraizadas na minha trajetória como mulher indígena do povo Dessana – Diakarapó, que vivenciei e vivência práticas culturais dentro de seu povo.

Dentre tais práticas, destacamos a confecção de painéis de cerâmica, ensinada pela ceramista Maria Natividade, mulher Dessana e minha irmã mais velha, e a confecção de colares, prática que recordo da minha infância e pré-adolescência, com a criação de pulseiras e grafismos, inspiradas nos conhecimentos da minha avó paterna Izabel Azevedo Aguiar, do povo Tukano.

Como irmã mais nova, a caçula da família Aguiar do povo Dessana (Diakarapó), entre as vivências que marcaram minha formação cultural, está o processo de aprender a produzir cerâmicas. Ao longo desse percurso, atravessado também pelas brincadeiras da infância, tornei-me ceramista, construindo minha própria experiência a partir dos ensinamentos de minha família e da convivência comunitária. Esse conhecimento tradicional fez parte da intervenção, sendo compartilhado com crianças indígenas de diferentes povos e com crianças não indígenas.

Sempre que possível, minha família e eu visitávamos minha irmã mais velha em sua comunidade, onde ela vive com seu esposo e seus/suas filhos/as do povo Tukano, na comunidade indígena Maracajá, cujo nome significa “gato do mato”, localizada no Alto Rio Tiquié (AM). A cada visita, eu aprendia ainda mais sobre como construir cerâmicas e modelar a argila, fortalecendo meu domínio e minha sensibilidade para criar belas peças de cerâmica.



As confecções de pulseiras e colares indígenas também aprendi com minhas irmãs mais velhas e com outras crianças da minha comunidade, utilizando sementes coletadas na natureza para os colares, e miçangas para as pulseiras.

A seguir, descrevemos cada passo do caminho trilhado na intervenção, detalhando a forma como os objetivos delineados para cada encontro foram pensados para valorizar os saberes das crianças e compartilhar os saberes tradicionais e comunitários dos povos das quais a pesquisadora é originária.

1) “Quem somos nós e de onde viemos?”

Objetivos: Apresentar a pesquisadora e as crianças; valorizar a ancestralidade ao conhecer as referências de pertencimento com perguntas acerca de qual povo pertence, qual a cidade/comunidade ou aldeia de origem; e para as crianças não indígenas, de qual cidade e qual estado são suas famílias de origem. Apresentar os bonecos irmão e irmã indígenas, e construir em diálogo com as crianças sua identidade (nome, povo indígena de origem, como será sua vestimenta, pintura corporal), desconstruindo estereótipos que eventualmente apareçam.

Estratégia didática: Diálogo inicial entre pesquisadora e crianças participantes da pesquisa no formato de roda de conversa para conhecê-los(as) e ouvi-las(os) com muita atenção, de forma lúdica e historiada com um enredo envolvendo os personagens, os irmãos bonecos representando menino e menina indígenas: junto com as crianças, criar nome, o povo indígena ao qual ele pertence, onde está localizado, e qual a brincadeira preferida dele/a.



Foto 1 - Apresentação da pesquisadora indígena e os bonecos indígenas que fariam parte do trabalho da pesquisa. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 2 - A escolha do pertencimento ao povo indígena Baré do Município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, e os irmãos bonecos indígenas terem seus nomes Lucas e Clarice. Arquivo pessoal da autora (2025).

2) Levantamento inicial dos conhecimentos prévios das crianças sobre a temática da pesquisa (previsão de dois dias para responderem junto com a pesquisadora)

Objetivos: Identificar os conhecimentos, percepções e experiências prévias das crianças acerca da temática investigada, a fim de orientar as etapas seguintes da intervenção pedagógica. A atividade foi realizada em dois encontros, conduzidos em diálogo direto com a pesquisadora. As crianças indígenas e não indígenas responderam oralmente a perguntas abertas sobre o tema (Apêndice E), compartilhando suas ideias, lembranças e interpretações. Todas as interações foram registradas no diário de campo, preservando as falas infantis e permitindo a análise inicial dos sentidos atribuídos pelas crianças.

3) Entrevista e delineamento do perfil dos (as) participantes da pesquisa.



Objetivos: Caracterizar o grupo participante, identificando aspectos socioculturais, educacionais e familiares que contribuem para a compreensão do contexto em que a pesquisa se desenvolve.

Estratégia didática: Foram realizadas entrevistas com as professoras e com os(as) profissionais que acompanham as crianças indígenas e não indígenas, com o propósito de reunir informações sobre idade, contexto familiar, pertencimento étnico-cultural (quando pertinente), histórico escolar e formas de participação nas atividades da Educação Infantil. As entrevistas incluíram questões básicas de identificação, como “Qual seu nome completo?”, e foram registradas e sistematizadas para compor o perfil dos(as) participantes e contextualizar os dados produzidos ao longo da pesquisa. Como parte do procedimento, solicitou-se que cada criança inventasse um novo nome para si, podendo ser o nome de um personagem, animal, objeto, entre outros, e respondesse às seguintes perguntas: “Qual nome você gostaria de escolher?”; “Quantos anos você tem?”; “Você se identifica como menina, menino ou outro, ou prefere não responder?”; “Você se identifica como indígena, não indígena, ou prefere não responder?” e “O que você sabe sobre os povos indígenas?”.

4) “Grafismos indígenas”

Objetivos: Conhecer os diferentes tipos de grafismos e seus significados para os respectivos povos indígenas; realizar a pintura dos grafismos na sacola para os bonecos irmãos indígenas viajarem para a casa de cada criança; estimular o respeito, o cuidado e o cultivo de amizades com base na diversidade.

Estratégia didática: As crianças escolherão grafismos de oito povos: Dessana, Atikum, Baniwa, Kokama, Baré, Tukano, Kurâ Bakairi. Em roda e descalços, cada criança experimentará pintar a sacola com o grafismo escolhido; explorando o momento lúdico e de diversão com a sensação da tinta nas mãos; brincando com as tintas experimentando cair nas mãos como o chuvisco da chuva caindo do céu. Informar à criança e suas famílias sobre a visita dos bonecos, e que deverão retornar com uma história e uma brincadeira contada pela família.



Foto 3 - Roda de conversa sobre o grafismo indígena. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 4 e 5: Preparação para os grafismos indígenas do Povo Baré na sacola dos bonecos indígenas Clarice e Lucas. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 6 e 7: Pintura dos grafismos indígenas do Povo Baré. Arquivo pessoal da autora (2025).

5) Apresentação dos irmãos bonecos Lucas e Clarice

Objetivo: Possibilitar a representatividade da identidade indígena nos objetos lúdicos, permitindo que as crianças compartilhassem essas experiências com suas famílias aos finais de semana e, ao retornarem à escola, relatassem as visitas e interações com os bonecos. Dessa forma, eles passaram a integrar as experiências educativas das crianças, contribuindo para fortalecer a presença, a visibilidade e a valorização das culturas indígenas no espaço escolar. Buscamos uma metodologia pedagógica lúdica e sensível, que aproximasse as crianças indígenas e não indígenas das culturas e histórias dos povos originários, a partir de personagens indígenas representativos dos universos afetivos da infância, contribuindo para ampliar o olhar das crianças e das famílias sobre a presença e a importância dos povos indígenas no contexto escolar. A proposta pedagógica teve como objetivos valorizar as culturas, histórias e saberes dos povos indígenas no contexto educativo, estimular a oralidade, a escuta e a participação das crianças por meio da contação de histórias e das rodas de conversa, promover o respeito à diversidade cultural entre crianças indígenas e não indígenas, e fortalecer vínculos entre escola, crianças e famílias por meio da partilha de experiências com os bonecos. Essa prática também visa estimular a curiosidade, a escuta e o interesse das crianças, tornando as atividades mais dinâmicas e significativas. Nesse sentido, os bonecos foram pensados como um recurso pedagógico potente que humaniza o conhecimento, fortalece a memória e valoriza a diversidade cultural, mostrando que aprender também pode ser um ato de imaginação, cuidado e pertencimento.

Para alcançar esses objetivos, foram desenvolvidas algumas estratégias didáticas, como a

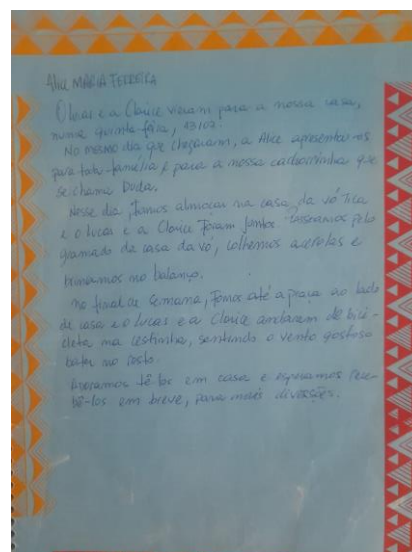
apresentação dos irmãos bonecos nas rodas de conversa e nas atividades de contação de histórias, a circulação dos bonecos entre as crianças, possibilitando que os levassem para casa e compartilhassem experiências com suas famílias, como mediadores em atividades de leitura, brincadeiras e diálogos sobre culturas indígenas. Além disso, as experiências e as falas das crianças foram registradas por meio dos relatos que as famílias deixaram registrado no caderno, bem como fotos e desenhos, contribuindo para a construção e a análise do processo educativo vivido durante a pesquisa.



Fotos 8 e 9: Caderno dos bonecos indígenas visitantes. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 10: Sacola com os grafismos. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 11 e 12: Registros da visita e passeio dos irmãos bonecos indígenas Lucas e Clarice com as famílias. Arquivo pessoal da autora (2025).

6) Contação da história indígena “Onça”, de Daniel Munduruku.

Objetivos: Conhecer o repertório de histórias e brincadeiras das crianças e suas famílias; valorizar a oralidade como uma forma de troca de conhecimentos; conhecer a cultura indígena do povo Munduruku.

Estratégia didática: reunindo-se com as crianças sentadas no chão em roda e descalças para a roda da novidade (momento que os irmãos bonecos partilham as histórias e brincadeiras da família que visitaram); seguido das perguntas “quais histórias vocês conhecem?”; “Quais escritores/as vocês conhecem?”; “Já ouviram falar do autor Daniel Munduruku?”. Segue-se à contação da história “Onça”. Ao final, ainda na roda de conversa, dialogar a partir das perguntas disparadoras: “O que vocês sentiram ao ouvir essa história?”; “O que vocês aprenderam com a história?”.



Fotos 13 e 14: Contação da história indígena “Onça”, de Daniel Munduruku.
Fonte: <https://vidacobra.de/daniel-munduruku/>



Foto 15: Começo da contação no parque e perguntas para as crianças sobre as imagens da história. Arquivo pessoal da autora (2025).

7) “Brincando nossas histórias”

Objetivos: Conhecer o repertório de histórias e brincadeiras das crianças e suas famílias; valorizar a oralidade como uma forma de troca de conhecimentos; conhecer a cultura indígena do Povo Dessana.

Estratégia didática: reunindo-se com as crianças sentadas no chão em roda e descalças para a roda da novidade (momento que os irmãos bonecos partilham as histórias e brincadeiras da família que visitaram); em seguida vivenciar as brincadeiras e contação de história do Povo Dessana.



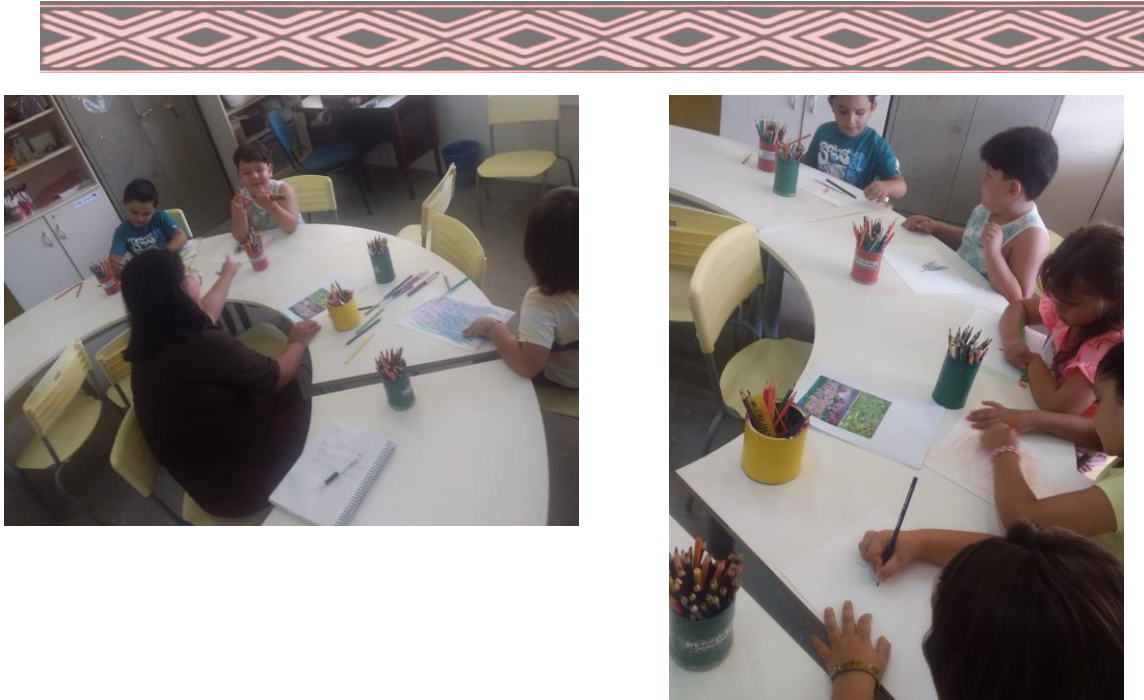
Fotos 16 e 17: “Brincando nossas histórias”. Arquivo pessoal da autora (2025).

8) “O nosso brincar é o *tehêy*”

Objetivos: Conhecer o repertório de brincadeiras das crianças e as suas brincadeiras favoritas; dialogar com as crianças participantes sobre o *tehêy* e mostrar os materiais que serão utilizados no momento do desenho e registro de suas brincadeiras preferidas. Estratégia didática: Roda da novidade (momento que os irmãos bonecos partilham as brincadeiras da família que visitaram); as crianças brincam; em folha sulfite branca confeccionam o *tehêy*, individualmente, sendo registrado no desenho o que a cada criança brincou. Desenhando, a criança brincar e, brincando, vai pintando e vai deixando as suas marcas no papel, contando, a seu modo, a sua história.



Fotos 18 e 19: Roda de conversa sobre o *Tehêy*. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 20 e 21: Primeiro grupo de 5 crianças na construção individual do *Tehêy*. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 22: *Tehêys*. Arquivo pessoal da autora (2025).

9) “Colagem do *Tehêy* no painel de sala de aula”

Objetivos: Dialogar sobre a colagem de todos os *Tehêys* desenhados e pintados, os desenhos de forma bem colorida, tendo o painel como inspiração o colorido da Natureza; estimular a oralidade entre as crianças; fazer exposição do *Tehêy* em frente à sala. Estratégia didática: Cada criança fará de sua colagem do *Tehêy* uma brincadeira divertida. As crianças compartilham com a professora pesquisadora os significados dos desenhos. Como base para contar histórias, mostrarão os desenhos e falarão sobre os seus significados, dialogando e motivando as crianças a complementarem o *Tehêy*

com as suas histórias, os seus conhecimentos e os de suas famílias. Depois disso, pode-se pedir que as crianças desenhem os seus próprios *Tehêys* junto às famílias.



Fotos 23 e 24: Preparação e Colagem no painel todos os *Tehêys*. Arquivo pessoal da autora (2025).





Foto 25: Exposição dos *Tehêys* no painel de sala de aula. Arquivo pessoal da autora (2025).

10) “Danças indígenas- Paxuá e Parami e Pintura Corporal”

Objetivos: Conhecer o canto e as movimentações das danças, origem e seus significados para os respectivos povos; experimentar as pinturas corporais, conhecendo seus simbolismos e significados.

Estratégia didática: Dialogar com as crianças sobre a atividade do dia das danças indígenas em roda e descalços; a dança indígena Paxuá e Paramim será contextualizada com seus povos de origem e realizada no parque, como se estivessem pulando para o alto (céu) e para baixo (terra). Utilizaremos pintura corporal para contextualizar os preparativos das danças.



Fotos 26 e 27: Coreografia das “danças indígenas - Paxuá e Parami”. Arquivo pessoal da autora (2025).

O cantor Carlinhos Brown lançou o clipe da música infantil “Paxuá e Paramim” três dias antes do Dia das Crianças, durante o jornal *Bahia Meio Dia*, da TV Bahia, afiliada da Rede Globo. O novo vídeo apresenta personagens indígenas e tem como foco a educação ambiental, aliada à valorização das histórias e referências culturais da Bahia e do Brasil.

Brown ainda cantou com o Grupo "Dó Ré Mi Lá". Parte da letra diz:

*"Paxuá, índia tupi, filha de tupinambá,
Um dia viu Paramim e pôs o rio a jorrar /
Um dia viu Paramim e pôs o rio a correr /
Paxuá, Paxuá, Paramim /*



Figura 2. Clipe da música infantil “Paxuá e Paramim”.

Fonte: G1 - Carlinhos Brown apresenta música infantil 'Paxuá e Paramim'; conheça - notícias em Música na Bahia

Segundo Carlinhos Brown, a criação dos personagens carrega um propósito educativo e cultural:

A criação dos personagens Paxuá e Paramim traz essa responsabilidade, esse conceito de educação ambiental e das histórias próprias da Bahia e do Brasil. Por isso foram escolhidos índios miscigenados para contar essas histórias para nós. Busquei grandes técnicos baianos responsáveis pela animação, e deu muito certo — as crianças aprovaram

O projeto une música, animação e representatividade para dialogar com o universo infantil de forma lúdica, promovendo consciência ambiental, identidade cultural e valorização das raízes brasileiras.

11) “Confecção de panelas de cerâmicas indígenas”

Objetivos: Conhecer o significado das panelas de cerâmica como forma de armazenamento e preparo, bem como arte indígena; conhecer a história, hábitos e costumes dos povos indígenas e o dia a dia dentro das comunidades e aldeias.

Estratégia didática: em roda e descalços, brincarão com argila de forma exploratória, como se estivessem brincando de massinha, e depois darão forma às panelas de cerâmica, as quais posteriormente serão utilizadas para comer, beber e festejar ao final da pesquisa.



Fotos 28 e 29: Roda de conversa “Confecção de panelas de cerâmicas indígenas”. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 30: Argila cinza natural. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 31 e 32: Divisão das argilas em formato de bolinhas e colocando em prática. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 33: Ensinando como modelar. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 34, 35 e 36: Modelagem das cerâmicas indígenas do grupo 5. Arquivo pessoal da autora (2025).





Fotos 37, 38, 39: Pintura dos grafismos indígenas do grupo 5 com a tinta PVA artesanato. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 40: A prática na pintura dos grafismos indígenas nas cerâmicas junto com as professoras. Arquivo pessoal da autora (2025).

12) “Confeção de colares e pulseiras indígenas”

Objetivos: Dialogar com as crianças indígenas e não indígenas sobre a nossa construção de colares e pulseiras indígenas, em roda e descalços. Explicar para eles os materiais que utilizaremos na construção. Explicar por que confeccionaremos as pulseiras e colares indígenas. Os colares e pulseiras são uma manifestação artística ancestral que atravessa gerações e preserva a identidade cultural dos povos indígenas brasileiros. Construída manual delicadamente, com habilidade e amor, os colares e pulseiras são representações da nossa conexão profunda entre os seres humanos e a natureza.

Estratégia didática: A construção de colares e pulseiras indígenas será desenvolvida de forma lúdica, semelhante à dinâmica do jogo de empilhar, como a “Torre” com 54 peças da marca xalingo, as crianças irão inserir as miçangas no fio, organizando-as e sobrepondo-as de maneira sequencial. O brincar será para montar as pulseiras e colares de forma que ajudará as crianças no desenvolvimento do pensamento lógico, criatividade, concentração e atenção para montagem das peças na linha de nylon (linhas para pescas).



Fotos 41 e 42: Roda de conversa sobre os colares e pulseiras indígenas. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 43 e 44: O brincar de montar os colares indígenas. Arquivo pessoal da autora (2025).



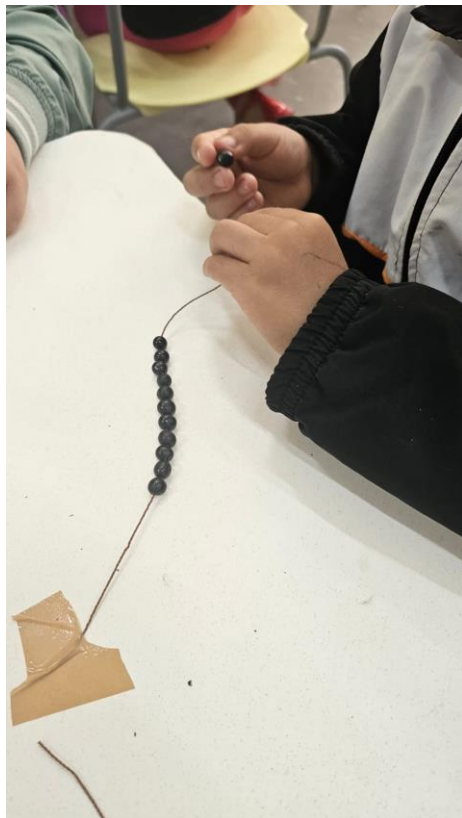
Foto 45: Finalização dos colares de madeira e sementes de açaí indígenas. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 46: Roda de conversa sobre o processo e a prática na montagem de pulseiras indígenas. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 47 e 48: Prática na montagem de pulseiras indígenas no grupo 5. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 49 e 50: Colocando as sementes de açaí na ordem dos números nas pulseiras. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 51: Finalização das pulseiras de sementes de açaí indígenas. Arquivo pessoal da autora (2025).

13) “Mandala ou arte indígena com grafismos indígenas”

Objetivos: Conhecer os diferentes tipos de grafismos e seus significados para os



respetivos povos indígenas; realizar a pintura dos grafismos com a tinta guache com as cores verde, laranja e vermelha, que representam: o verde, a floresta; o laranja, a terra; e vermelho, representa a luta e resistência dos povos indígenas. Estimular o respeito, o cuidado e o cultivo de amizades com base na diversidade.



Fotos 52 e 53: Recorte de grafismos indígenas e pinturas com tinta guache. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 54 e 55: Preparação da colagem dos grafismos indígenas em painel redondo. Arquivo pessoal da autora (2025).

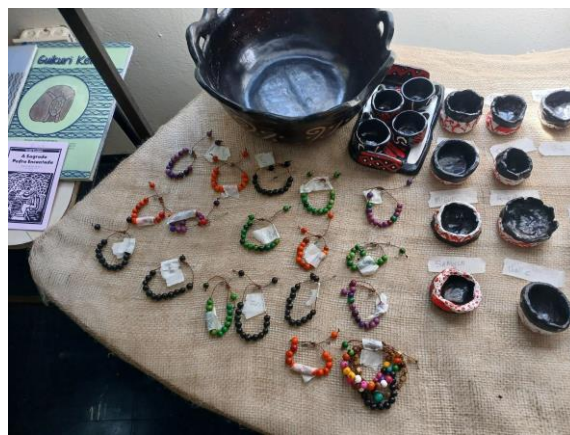


Fotos 56 e 57: Finalizada “Mandala ou arte indígena com grafismos indígenas”. Arquivo pessoal da autora (2025).

14) Exposição dos trabalhos

Os objetivos e propostas desenvolvidos ao longo do projeto visaram despertar o interesse das crianças pela cultura indígena, seus modos de vida, seus saberes e a relevância da preservação dessas culturas. Todas as atividades foram pensadas de forma interativa e sensorial, estimulando a criatividade, o trabalho coletivo, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural. Para marcar o encerramento da nossa vivência, pintei meu rosto e meus braços com grafismos indígenas e usei meus colares tradicionais. As crianças, empolgadas, pediram que eu também as pintasse. Assim, realizamos esse gesto simbólico de conexão e celebração: todas e todos com grafismos no rosto e nos braços, em homenagem ao trabalho coletivo vivido ao longo dos três meses de intervenção.

Esse momento representou mais do que uma despedida; foi a celebração de um ciclo que nos tocou profundamente, um encerramento afetivo, coletivo e cheio de sentido para todas as pessoas envolvidas.



Fotos 58 e 59: Exposição dos colares, pulseiras e cerâmicas. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 60: “Exposição final dos nossos trabalhos e atividades na hora de brincar do CAU/UFSCar”. Arquivo pessoal da autora (2025).

15) Despedida – Pescaria de Conhecimentos: A metodologia *Tehêy*

Objetivo: Compreender como o brincar pode se constituir em espaço de aprendizagem, interação e valorização da diversidade cultural entre crianças indígenas e não indígenas.

Proposta desenvolvida: Encerrar a pesquisa com a construção coletiva do *Tehêy* junto às crianças do grupo 5 e suas professoras, tendo como objetivo pescar os conhecimentos

como um espaço de memória viva de tudo o que ensinaram e aprenderam. O *Tehêy* reuniu registros, descobertas, aprendizados e trocas vivenciadas ao longo dos três meses, transformando as experiências em expressão concreta (desenhos, marcas, reflexões e celebrações).



Fotos 61 e 62: Registro da despedida com o grupo 5 com todos os trabalhos que foram realizados durante os três meses de pesquisa empírica. Arquivo pessoal da autora (2025).



Fotos 63 e 64: *Tehêy* coletivo do grupo 5. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 65: *Tehêy* coletivo das professoras. Arquivo pessoal da autora (2025).



Foto 66: *Tehêy* finalizado. Arquivo pessoal da autora (2025).



3. Capítulo 3 - Resultados e Discussões

Seguindo os preceitos metodológicos da análise categorial temática de Gomes (2009), foi possível identificar duas categorias de análise, a saber: A) “Não tenho colares indígenas, mas eu quero ter”: Brincar, ensinar e aprender as culturas indígenas; B) “Eu sou indígena”: Pertencimento étnico-racial e reconhecimento da identidade, as quais foram discutidas a seguir.

A. “Não tenho colares indígenas, mas eu quero ter”: brincar, ensinar e aprender as culturas indígenas

Nesta categoria reunimos os processos educativos relacionados à curiosidade e à valorização dos conhecimentos das culturas indígenas, bem como os princípios de coletividade e ajuda mútua que decorreram da prática social do brincar entre as crianças indígenas e não indígenas.

Um dos momentos significativos ocorreu na construção coletiva da rotina durante a pesquisa quando “Pedi para as crianças me ajudarem a retirar as cadeiras do círculo e que tirassem os sapatos, sentando-se descalças em roda no chão. Foi possível observar o estranhamento inicial das crianças diante de tradições culturais diferentes, como ficarem descalços e se sentarem no chão. Duas crianças expressaram desconforto, dizendo: ‘não gostei de sentar descalço no chão!’ (NC-II).

Em um primeiro momento, estar descalços e sentados no chão causava certo estranhamento para algumas crianças, acostumadas a práticas escolares nas quais prevalece a disposição das carteiras e cadeiras em fileiras. Entretanto, ao longo das vivências, pela atenção e envolvimento nas atividades e a partir do diálogo da pesquisadora sobre tais reações, essa estranheza deu lugar a uma ressignificação cultural: o espaço do chão se tornou lugar de encontro, partilha e convivência, passando a ser ocupado com espontaneidade e alegria pelas crianças, como demonstra os trechos das notas de campo a seguir:

Como ouvi murmurinhos das crianças sobre ficarem descalços, expliquei para eles (as) que faz parte da cultura indígena se sentar em roda e descalços. Expliquei às crianças que é um costume da minha cultura nos sentarmos em roda e que comumente ficamos descalços, mas que para quem não se sentisse confortável, poderia sentar nas



cadeiras. Após minha fala, as crianças permaneceram e as que estavam mais distantes vieram se juntar à roda de conversa (NC-II).

Pedi então que as crianças me ajudassem a retirar as cadeiras do círculo. Como já havíamos conversado no dia anterior sobre as tradições da minha cultura, de pronto, perguntaram se iriam sentar no chão e descalços. Respondi que sim (NC-III).

Comuniquei às crianças do grupo 5 e às professoras que o encontro daquele dia seria diferente: seguiríamos ao parque para a contação de histórias indígenas do povo Dessana, intituladas “Os contos Dessana”. Como já conheciam nossa rotina, sentamo-nos no chão, descalços, sob uma pequena árvore (NC-VI).

Essa ressignificação não apenas diminuiu a resistência inicial, mas também favoreceu o envolvimento das crianças nas vivências, como demonstram os trechos das notas de campo destacadas a seguir:

Meu nome é Anacleide, e meu nome indígena é Diakarapó, do povo Dessana, do município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas — região conhecida como Cabeça de Cachorro. Mostrei no mapa a forma da região, que realmente se assemelha a uma cabeça de cachorro, o que encantou as crianças que expressaram empolgação ao tentar ver a imagem do mapa (NC-II).

Falei bom dia às crianças em Tukano (*Wã'kati*) e expliquei que, a cada encontro, nos cumprimentaríamos também em Dessana e, na despedida, com *Añu*. Ensinei o bom dia na minha língua materna (Tukano) e paterna (Dessana). As crianças aprenderam rapidamente a pronúncia e as diferenças, em seguida, pronunciaram alto *Wã'kati*, na língua Tukano, e *Wã'kari* na língua Dessana. Fiquei muito feliz com a participação e o entusiasmo delas (NC-III).

Percebemos também a curiosidade despertada nas crianças em saber mais sobre os costumes e sobre a língua indígena materna da pesquisadora e as histórias de seu povo:

Em seguida, compartilhei contos do povo Dessana: *Guikuri Kere'anta* e “O Jabuti”, lendo na língua Dessana e traduzindo para o português. As crianças ouviram atentamente e, ao final, perguntaram se minha língua era difícil. Rindo, expliquei que sim, mas desde cedo aprendemos para que nossas línguas maternas indígenas não sejam apagadas. (NC-VI).

Comunicar com as línguas indígenas, como Tukano e Dessana, foi muito importante nas interações entre as crianças e a pesquisadora, promovendo familiaridade, aprendizado linguístico e reconhecimento das identidades culturais. Por



meio dessas interações, as crianças começaram a perceber o valor da oralidade, dos cumprimentos e das expressões próprias dos povos indígenas, integrando o conhecimento cultural à prática cotidiana do brincar. Realizar a contação de histórias em um espaço da escola ao ar livre, sob a árvore, foi fundamental para integrar a cultura indígena, promovendo o diálogo das crianças com a realidade dos povos originários, e foi cuidadosamente planejado como destacado nos trechos das notas de campo destacadas a seguir:

Levar as crianças ao parque, ao ar livre e na natureza, logo cedo, permite que elas despertem ouvindo os cantos dos pássaros, sentindo a brisa e apreciando o ambiente natural. Essa experiência valoriza a oralidade como forma de troca de conhecimento, aproxima crianças indígenas e não indígenas da cultura Munduruku e reforça o respeito à natureza e à sabedoria dos mais velhos. A melhor forma de se aproximar das culturas indígenas é por meio de suas histórias, que ajudam a evitar preconceitos e a enriquecer o repertório cultural das crianças. Sentados em roda sob a mangueira, juntamente com os irmãos bonecos indígenas Lucas e Clarice, compartilharam histórias e brincadeiras durante a contação (NC-V).

As sacolas seriam levadas pelos irmãos bonecos indígenas para a casa de cada criança do grupo 5, com o objetivo de estimular posturas de respeito, cuidado, compartilhamento e fortalecimento das amizades, valorizando a diversidade (NC-IV).

Esse contato as ajuda na compreensão de si, dos outros, e da natureza ao redor. Além disso, contar histórias estimula o aprendizado da língua de forma lúdica, respeitando o ritmo e a interação de cada criança. As histórias de diferentes culturas também favorecem o autoconhecimento, pois ao acompanharem os sentimentos e conflitos das personagens, as crianças refletem sobre si mesmas e desenvolvem empatia, como podemos observar no excerto destacado a seguir:

Percebi que as crianças ficaram muito atentas e demonstraram interesse nas imagens e figuras do livro, nos detalhes das vestimentas e adornos dos personagens, o que reforça a ideia de que contar histórias desperta o imaginário e possibilita aprender por meio da oralidade, que é um elemento fundamental nas culturas indígenas (NC-V).

No processo de realização dos encontros durante a pesquisa, identificamos processos educativos de valorização da cultura indígena, manifestados tanto pelas



crianças indígenas como não indígenas em diferentes momentos. O primeiro que destacamos foi o da confecção da mandala indígena:

A construção da mandala coletiva tornou-se um momento de troca cultural e de escuta entre pesquisadora, professoras e crianças. [...] A atividade foi realizada de forma coletiva: recortamos, pintamos e deixamos os grafismos secarem ao sol. Depois, colamos os desenhos em um grande painel redondo. [...] O trabalho tomou mais de duas horas, envolvendo concentração, cooperação e cuidado (NC-XVIII).

As crianças permaneceram atentas às explicações e aos materiais levados para a construção da mandala com grafismos indígenas, demonstrando interesse e envolvimento na atividade, despertando a curiosidade em conhecer os significados das cores:


Iniciamos a vivência da Mandala com Grafismos. Levei papéis com grafismos indígenas do povo Tukano previamente impressos [...] distribuí os recortes entre as crianças, juntamente com tintas e pincéis. Expliquei que as cores selecionadas têm significados: vermelho, luta e resistência; laranja, conexão com a terra; verde, floresta Amazônica. As crianças participaram com entusiasmo [...] (NC-XVII).

Observamos a valorização dos saberes e das expressões culturais indígenas por meio dos grafismos do povo Tukano, apresentados não apenas como elementos estéticos, mas como portadores de significados ligados à história, à identidade e à memória dos povos indígenas. Isso foi ressaltado na confecção dos colares e pulseiras:

Expliquei às crianças que as pulseiras e colares indígenas vão além de acessórios estéticos — são expressões da identidade, história e espiritualidade dos povos originários. [...] Cada peça carrega um significado próprio, construído a partir dos materiais utilizados: sementes, penas, pedras, ossos, madeira, conchas e até metais preciosos. [...] Essas peças são utilizadas em diversos contextos culturais: rituais, festividades, casamentos e como amuletos de proteção. [...] Ao confeccionar suas próprias pulseiras e colares, as crianças vivenciaram, simbolicamente, aspectos da cosmovisão e da arte dos povos indígenas, promovendo respeito e valorização de suas culturas (NC-XVI).

As crianças demonstraram encantamento pelas pulseiras, manifestando expressões valorativas e de apego às suas produções, como expressam suas falas registradas nos excertos do diário de campo:

O momento foi marcado por grande interação e entusiasmo. Leão falou: “Minha pulseira está ficando bonita!”, Coelho disse: “a minha



também!”, “já terminei, prô”, e Gabriel disse: “quando eu posso levar minha pulseira e meu colar pra casa?”. Respondi: “No final do projeto, vocês podem levar para casa” NC-XVI).

Esses registros expressam uma forma de resgate da ancestralidade e dos saberes indígenas no contexto educativo, como percebemos em um diálogo significativo com as crianças durante a confecção de colares indígenas:

Nesse mesmo dia, realizamos a confecção de colares indígenas. [...] Expliquei às crianças que teriam uma experiência rica em descobertas e interações, ampliando a compreensão sobre o respeito e a valorização das culturas indígenas. Mostrei a variedade de adereços [...], e provoquei a curiosidade com perguntas: “Vocês já viram colares indígenas?”, “Os colares têm significados?”, e “Em quais momentos eles são usados?”. Lamborghini disse: “Minha mãe tem colares e pulseiras indígenas, ela usa no momento das danças”. Já o Leão respondeu: “Não tenho colares indígenas, mas eu quero ter”. (XV)


Ao longo dos encontros, notamos processos educativos marcados pela interação, pela colaboração e pela troca de saberes entre as crianças, a pesquisadora e as educadoras, como demonstram os excertos das notas de campo a seguir:

A tarefa exigiu esforço e paciência, já que o verniz grudava nas mãos e nos dedos. Ainda assim, as crianças do grupo 5 demonstraram dedicação e conseguiram resultados muito próximos das cerâmicas indígenas naturais, com acabamento reluzente. [...] O processo se estendeu ao longo de três semanas, em uma construção coletiva e cuidadosa. Ao final, a experiência revelou-se um verdadeiro sucesso, não apenas pelo resultado estético, mas também pelo envolvimento, pelas falas espontâneas e pelo encantamento que o caminho proporcionou. [...] Organizamos uma exposição no corredor da escola (NC-XIV).

Esse dia foi dedicado à finalização da brincadeira com as pinturas de cerâmicas indígenas. [...] Utilizamos o verniz como parte do processo lúdico. Enquanto passávamos o verniz, as crianças expressavam suas impressões: “O verniz colou em meus dedos” [...]; “Olha, está ficando bonito e brilhoso”; “Vou deixar para secar e depois vou levar para casa e mostrar para minha mãe (NC-XIV).

Educadora: “Apreendi com a Ana sobre os povos indígenas, seus grafismos, colares e cerâmica. Gostei muito de trabalhar com a cerâmica, achei extraordinário para minha vida. Foi muito bom aprender sobre os povos indígenas e seus grafismos” (NC-XVIII).

A interação entre a pesquisadora e as crianças foi marcada pela afetividade e se revelou como elemento essencial no desenvolvimento da pesquisa. Como



“pesquisadora indígena, percebo que essa aproximação cria uma confiança afetiva entre as crianças e eu. Elas me abraçam, me chamam de ‘prô’ ou ‘tia’, e sinto-me acolhida e integrada ao grupo durante toda a pesquisa” (NC-IV).

Identificamos a forte presença de princípios de coletividade e cooperação nas atividades desenvolvidas, revelando um processo de aprendizagem construído coletivamente, como mostram os trechos a seguir:

Trabalhar em grupo foi uma forma de as crianças se ajudarem na hora de pintar, escrever e escolher os grafismos para as cerâmicas. Elas comentaram que era muito difícil escrever os grafismos, assim como tinham percebido que modelar as cerâmicas também parecia difícil, embora à primeira vista parecesse fácil (XIII).

Pedi que se organizassem em grupos de cinco crianças. Distribuí as miçangas de madeira [...] e cortei o fio encerado. Mostrei como colocar as miçangas no fio. No início, algumas crianças sentiram dificuldade e pediram ajuda. Fomos ajudando as crianças e elas mesmas foram se ajudando [...] conseguiram confeccionar os colares indígenas, prevalecendo a coletividade e cooperação. Durante a atividade, demonstraram muita concentração e paciência ao encaixar cada miçanga (NC-XV).

Também foi possível perceber a participação e o apoio das professoras responsáveis, que acompanharam o processo, incentivando as crianças e contribuindo para um ambiente de aprendizagem acolhedor e colaborativo. As interações entre crianças, professoras e pesquisadora fortaleceram práticas sociais baseadas na cooperação, na ajuda mútua e na partilha de experiências.

A confecção dos colares e pulseiras indígenas exigiu apoio das professoras [...] com paciência e cooperação, todas as crianças finalizaram suas pulseiras (NC-XVIII).

Durante a experiência, observei a interação entre crianças e adultos, promovendo confiança e autoestima. [...] Algumas crianças tinham facilidade, outras enfrentavam desafios, mas com apoio das professoras e da pesquisadora, todas concluíram suas cerâmicas com sucesso (NC-XII).

Esses momentos revelam processos educativos baseados na colaboração, na ajuda mútua e na construção coletiva do conhecimento. Nessa experiência de trabalho coletivo, as crianças indígenas puderam fortalecer a valorização de seus saberes culturais e de suas formas de aprender em comunidade, enquanto as crianças não indígenas tiveram a oportunidade de conhecer, respeitar e aprender sobre a diversidade



de saberes e práticas dos povos originários. Assim, o trabalho coletivo fortaleceu o diálogo, o respeito, a cooperação e o reconhecimento das diferentes culturas no espaço escolar.

Cada encontro foi pensado para que as crianças experimentassem elementos das culturas indígenas de forma lúdica e significativa, e para que valorizassem a oralidade e formas de expressão indígenas:

Como era o dia destinado à colagem no painel de sala de aula, todos os *tehêys* do grupo 5 foram trabalhados. Para iniciar, mostrei o meu próprio *tehêy*: eu contando histórias embaixo de uma árvore no parque, com areia, formigas, pássaros, vento, nuvens e crianças ouvindo. [...] Em seguida, cada criança compartilhou seus desenhos. Foi sensacional ouvir os significados atribuídos às criações e a forma como se expressaram oralmente. [...] A metodologia do *tehêy* no grupo 5 mostrou como a educação de *Muã Mimatxi* fortalece a vivência Pataxó, permitindo explorar diversas linguagens e expressões do cotidiano. [...] Por fim, dialogamos sobre a colagem dos *tehêys*, coloridos e inspirados nas cores da natureza. O painel foi exposto em frente à sala, estimulando a oralidade, a expressão e o compartilhamento das experiências e a valorização da cultura indígena (NC-X).

A pintura dos grafismos criou aproximações afetivas e respeitosas entre as crianças com modos de ser e viver que continuam presentes. O grafismo, nesse contexto, torna-se uma linguagem viva que dialoga com a infância, pois une a experiência sensorial do brincar ao compartilhar saberes e costumes interculturais, por exemplo, que as pinturas corporais são feitas a partir de elementos da natureza:

Os grafismos utilizados já haviam sido trabalhados nas oficinas de cerâmica indígena, aproximando as crianças da riqueza simbólica e estética do povo Tukano do Rio Negro. Expliquei que antigamente não eram feitos nas peças de cerâmica, mas em objetos específicos, como o *kahpitu* (vaso de cerâmica) [...] também em bancos Tukano, maracás, flautas, bastões de dança e pinturas corporais rituais. Além disso, levei um material impresso no qual falo sobre as cerâmicas e grafismos do povo Tukano e li, depois expliquei que esses grafismos têm origem em petróglifos (gravuras rupestres), que existiam antigamente, que eram os desenhos em forma de grafismos nas pedras na região do Alto Rio Negro, indicando conhecimento ancestral (NC-XVII).

Por meio do brincar, as crianças participaram de atividades coletivas, em rodas de conversa, partilhando histórias e brincadeiras durante a visita dos irmãos bonecos,



assim como relatos das famílias sobre essas visitas. Essas interações integraram conhecimento cultural, expressão artística e valores comunitários, explorando grafismos, cerâmicas, colares, pulseiras e bonecos indígenas:

O Gorila e a Coelha pintaram a sacola com grafismos dos povos indígenas Baré e Tukano, explorando a atividade como um momento lúdico e divertido, sentindo a tinta nas mãos e brincando com ela, pois o meu objetivo era que eles sentissem a tinta nas mãos como se fosse o chuvisco da chuva caindo do céu (NC-IV).

Em nossa roda de conversa, expliquei às crianças sobre os grafismos indígenas dos Povos Baré e Tukano representando os povos do Amazonas e a origem dos irmãos bonecos e que seriam os desenhos que pintaríamos na sacola. A atividade consistia em pintar grafismos inspirados nos modelos utilizados por indígenas brasileiros em suas pinturas corporais, usando tintas naturais de urucum, jenipapo e tecido (NC-IV).

Ao final da nossa roda de conversa, comuniquei às crianças sobre a visita dos bonecos irmãos indígenas, Lucas e Clarice. Em seguida, enviei uma mensagem para as famílias pelo grupo de WhatsApp, informando sobre a visita dos bonecos e orientando que cada família deveria preparar uma história e uma brincadeira para compartilhar com os bonecos indígenas, que retornariam à sala de aula às terças-feiras (NC-IV).

Essas vivências demonstraram ser muito significativas para as crianças, em particular porque estavam conhecendo esse universo pela primeira vez, como umas das crianças manifestou ser a primeira experiência com a pintura do grafismo, como destacamos no trecho a seguir:

Percebo que as crianças se concentraram bastante e se divertiram, Gorila manifestou que era muito legal pintar. Coelha ainda disse que era a primeira vez que estava pintando grafismo. Refleti que a experiência com grafismos foi nova para muitas crianças, e proporcionou um aprendizado sensorial e cultural sobre os grafismos indígenas desses povos do Município de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas (NC-IV).

A roda de conversa tornou-se um espaço de partilha de conhecimentos, na qual cada criança, indígena e não indígena, pôde compartilhar as histórias que conhecia, dialogando com os saberes apresentados pela pesquisadora. As crianças também demonstraram curiosidade em conhecer autores e autoras indígenas que escrevem histórias para serem contadas às crianças nas escolas de Educação Infantil. A conversa



revelou que muitas delas conheciam principalmente histórias não indígenas, evidenciando a importância de apresentar narrativas e autores indígenas no contexto escolar. Assim, a experiência tornou-se significativa por ampliar o repertório cultural das crianças, despertando o interesse por novas histórias e valorizando a presença da literatura e das narrativas indígenas no processo educativo, como mostra os trechos a seguir:

Sentados em roda sob a mangueira, juntamente com os irmãos bonecos indígenas Lucas e Clarice, partilharam histórias e brincadeiras durante a contação. Perguntei às crianças: “Quais histórias vocês conhecem?” Leão respondeu que conhecia apenas histórias não indígenas, como as dos animais da África, e Lamborghini lembrou da história dos carros que andam sozinhos. Em seguida, perguntei: “Vocês conhecem algum escritor ou escritora indígena?” A professora Mel lembrou que já haviam lido uma história da autora Auritha Tabajara trazida pela criança Abelha, bem como outros autores trabalhados na turma. Perguntei: “Já ouviram falar de Daniel Munduruku?” As crianças responderam que não (NC-IV).


Perguntei: “Na capa, qual imagem vocês veem?” Algumas respostas foram: “tem onça e indígena, flecha, arco e floresta”. Outras crianças comentaram: “ele está com colar, brinco de penas, colar no braço e ajoelhado”.

Então perguntei: “Por que será que o indígena está ajoelhado?” Responderam: “Ele está com medo da onça, vai matar a onça”.

Expliquei às crianças que nós, povos indígenas, nos comunicamos com a natureza e com os animais, e que essa postura de joelhos representa respeito e reverência pela natureza. Ao final, na roda de conversa, perguntei: “O que vocês sentiram ao ouvir a história?” e “O que aprenderam?” As respostas incluíram: Respeito aos animais: “não ter inveja dos irmãos ou primos”, e “gostei muito de ouvir a história do homem e da mulher indígenas”. (NC-V)

Segundo Santos (2024), podemos introduzir a criança no mundo da cultura do outro, proporcionando-lhe todas as possibilidades de se comunicar em uma linguagem ainda não dominante. A autora propõe o conceito de *sulear*, que nos convida a perceber o brincar como um movimento de atenção, escuta e sensibilidade às vozes da natureza, aos corpos e aos saberes ancestrais das comunidades indígenas.

Ao observar as crianças durante minhas intervenções ao longo da pesquisa, em atividades como pintura de grafismos, confecção de cerâmica, uso de bonecos e brincadeiras coletivas, é possível perceber que o brincar incorpora esses elementos, promovendo criatividade, cooperação e fortalecimento da identidade étnico-racial. Nesse sentido, o conceito de *sulear* dialoga com nossas observações de campo,



evidenciando que o brincar se articula como prática social e processo educativo, permitindo que as crianças se engajem em experiências de construção coletiva de conhecimento e vivência de valores comunitários.

Assim, as manifestações lúdicas dos povos originários têm a potência de se constituir como espaços de resistência cultural e decolonial, onde os saberes indígenas ganham centralidade, fortalecendo a interculturalidade e o respeito à diversidade cultural no contexto escolar:

Por meio do brincar, podemos introduzir a criança no mundo da cultura do outro, proporcionando-lhe todas as possibilidades de se comunicar em uma linguagem ainda não dominante. Recriar a regra é a potência do brincar. Através das brincadeiras, as crianças e professores podem recriar as brincadeiras e a concepção que eles têm da sociedade (Santos, 2024, p. 14-15).


As crianças, ao vivenciarem a dança indígena em roda e descalços, tiveram uma experiência de conexão com a natureza e com os significados culturais presentes nas tradições dos povos indígenas. Observamos processos educativos baseados na convivência, na escuta e na partilha de saberes culturais, revelando a dança como uma forma de aprendizagem que aproxima as crianças dos significados presentes nas tradições indígenas, como destacamos no excerto a seguir:

No início da atividade, dialogamos com as crianças sobre a proposta do dia: a dança indígena realizada em roda e descalços. A dança “*Paxuá e Paramim*” foi contextualizada, explicando suas origens e significados nos povos indígenas. Durante a vivência no parque, as crianças brincaram de pular para o alto (céu) e para baixo (terra), incorporando os movimentos da dança (NC-XI).

Como pesquisadora, compreendi que escutar atentamente as falas das crianças e valorizar suas produções constitui um caminho fundamental para reconhecer suas vozes e suas formas próprias de expressão no processo educativo. Assim, o momento do *Tehêy* configurou-se como um espaço de diálogo e partilha, no qual as crianças puderam expressar seus olhares, memórias e experiências, contribuindo para a construção coletiva de sentidos sobre o espaço escolar.

i

Comecei apresentando e explicando o *Tehêy* como uma metodologia indígena, destacando que a educação de Muã Mimatxi cuida e fortalece a vivência Pataxoop[...] expliquei, ainda, que o *Tehêy* tem



origem na pesca do povo Pataxó e que é uma metodologia criada pela professora Dona Liça Pataxoop, utilizada para trabalhar com as crianças dentro da comunidade indígena. Mostrei ao grupo 5 os desenhos feitos pelas crianças Pataxó em parceria com Dona Liça e, em seguida, informei que eles também iriam desenhar suas brincadeiras, observações dentro da sala de aula e atividades que acontecem no parque.

Durante a atividade, as crianças interagiram entre si e com a professora pesquisadora, conversando enquanto registravam nos desenhos seus espaços preferidos dentro do parque [...] No *tehêy*, sobre os desenhos das crianças, fui fazendo perguntas sobre os desenhos e as crianças foram respondendo:

Pergunto: O que o Lamborghini desenhou?

Ele falou: “Desenhei as cores que admiro e o armário cinza da sala de aula com os materiais escolares do G5”.

Pergunto: O que a Cristal desenhou?

Ela disse: “Desenhei as árvores do parque, flores coloridas, grafismos indígenas, o planeta Terra e várias cores”.

Pergunto: O que a Flooke desenhou?

Ela contou: “Desenhei a areia, a casinha do parque, o céu e cores”.

Pergunto: O que o Lutador desenhou?

Ele falou: “Desenhei o planeta Terra que está no teto da sala e minhas cores favoritas”.

Pergunto: O que o Leão desenhou?

Ele disse: “Desenhei a casinha de madeira do parque e eu brincando sozinho no espaço” (NC-VII).

A partir dessas falas, foi possível refletir acerca do *Têhey* como uma metodologia que valoriza outras formas de expressão sobre as experiências, que permite às crianças construir narrativas próprias e dotadas de sentido e significado sobre o brincar no cotidiano da Educação Infantil. Cada criança destacou elementos distintos em suas produções de cores, árvores, grafismos indígenas, o planeta Terra, a casinha do parque, a areia e o céu, revelando que o olhar infantil sobre o ambiente escolar é construído a partir de múltiplas referências, afetos e experiências significativas:

No terceiro dia de *tehêy*, intitulado ‘*O nosso brincar é o tehêy*’, quatro crianças foram escolhidas aleatoriamente e divididas em duas mesas. Durante a atividade, conversamos e registramos nos desenhos elementos de suas famílias, residências e momentos vividos no parque ou no CAU. [...] No *tehêy*, desenharam diferentes elementos de suas vidas e imaginação: O Coelho: “Desenhei a minha casa, a árvore do parque, um castelo, o sol, nuvens e o céu azul.” A Princesa: “Minha mãe, meu cachorro, a casa, a escada, a piscina, nuvens azuis, um pente de gato e uma baleia.” O Panda: “O coelho, minha casa, meus brinquedos, nuvens rosas, o sol, piscina na Espanha, o panda escondido, céu azul e telhado.” A Duda: “Minha casa com dois quartos, família jantando, eu comendo salada, arroz, feijão, carne e suco; piscina, árvore e meu pai cozinhando.” Durante o brincar com o *tehêy*, observei que compartilhavam experiências e brincadeiras



com a família: piscinas, animais de estimação, correr e pular. [...] Esses momentos foram riquíssimos para trabalhar a metodologia indígena. A educação de Muã Mimatxi cuida e fortalece a vivência Pataxó, explorando diversas linguagens e formas de expressão da vida cotidiana, fortalecendo a relação com a natureza, a terra e o mundo (NC-IX).

Do ponto de vista metodológico, o *Tehêy* revelou-se um espaço potente de escuta e de expressão infantil, permitindo que as crianças compartilhassem suas experiências por meio de diferentes linguagens, como o desenho, a oralidade e o brincar.


Vocês conhecem alguma brincadeira indígena? Gabriel respondeu: “Brincar de pular no rio, brincadeira de peteca e brincar na praia”. Perguntei: “E vocês conhecem brinquedos indígenas?” Todos responderam que não conheciam nenhum brinquedo, mas percebi que algumas crianças indígenas estavam pensativas, esboçando alguma memória. Neste momento falei que a peteca é brinquedo indígena, pião, maracá, arco e flecha (NC-III)

Durante a roda de conversa, notamos que algumas brincadeiras eram conhecidas pelas crianças, embora nem sempre fossem reconhecidas como de origem indígena. Também observei crianças indígenas pensativas, buscando lembrar seus próprios saberes. Esse diálogo foi significativo para ampliar o repertório de brincadeiras e brinquedos como a peteca, o pião, o maracá e o arco e flecha, e valorizar as culturas indígenas no espaço escolar.

Durante o recreio, os meninos indígenas e não indígenas brincavam juntos, explorando a casinha de madeira, correndo, escorregando, balançando e interagindo. Já as meninas indígenas e não indígenas brincavam individualmente ou em grupos de duas ou três, participando de brincadeiras como mãe e filha, corridas, balanços e escorregadores, muitas vezes em paralelo ao ritmo dos meninos (NC-VII).

Essas vivências dialogam com as brincadeiras tradicionais das crianças indígenas nas comunidades, nas quais o brincar coletivo, a imitação do cotidiano e a interação com o ambiente são formas de aprender, socializar e construir saberes, evidenciando a continuidade e a ressignificação dessas práticas no espaço escolar.

As crianças do grupo 5 também interagem com as professoras e estagiárias durante a brincadeira, oferecendo “comidas” preparadas com areia, folhas verdes e secas, gravetos e frutas como jatobá.




Compreendo a brincadeira das crianças do grupo 5 como uma forma de aprendizagem que nasce da relação com a natureza e o cotidiano. Ao prepararem “comidas” com areia, folhas, gravetos e frutos como o jatobá, mobilizam saberes, memórias e práticas ligadas a modos de vida tradicionais.

No parque, em contato com a natureza, as aprendizagens se ampliam. Crianças indígenas e não indígenas criam e transformam elementos naturais em brincadeiras, interagindo com curiosidade, cooperação e imaginação. Essas experiências mostram que o brincar ao ar livre fortalece a aprendizagem, a sociabilidade e a relação com a natureza, promovendo a partilha de brincadeiras e conhecimentos entre vivências indígenas e não indígenas:

Seguindo a rotina, às 10h as crianças foram liberadas para brincar no parque. Registrei o momento tirando fotos das brincadeiras [...] construção da casa das formigas, [...] cemitério dos animais. As crianças também se divertiram no balanço e exploraram elementos do parque, como uma raiz que parecia um dragão. [...] Durante a brincadeira, as formigas tinham “piscinas”, [...] utilizavam areia. Uma criança indígena explorava brincando dentro do cachorrão, enquanto uma menina não indígena observava e explorava a natureza, procurando insetos mortos. É lindo observar a interação das crianças [...] brincar na natureza e ter contato com o ambiente natural é fundamental [...] contribuindo para a memória, a capacidade de aprendizado, a sociabilidade, o desenvolvimento físico e o bem-estar integral das crianças. [...] O brincar ao ar livre também estimula a criatividade [...] recursos encontrados, como galhos, que se tornam a cruz do cemitério das formigas mortas, ou buracos cavados que viram piscinas para as formigas adultas. No parque, as crianças brincam de forma mais criativa e cooperativa, explorando o ambiente de maneira lúdica e inventiva (NC-X).

A estratégia de centralizar os bonecos indígenas Lucas e Clarice revelou-se muito significativo no contexto educativo. A presença dos bonecos aproximou as crianças das histórias, das brincadeiras e dos saberes indígenas de forma lúdica e afetiva:

Durante a roda de conversa, a Abelha compartilhou a visita do Lucas e da Clarice à sua casa. Contou que eles ouviram a história “Tuiupé e o Maracá Mágico”, da autora Auritha Tabajara e Paola Tôres, e que o momento de contação de história e a brincadeira com o maracá foram maravilhosos. A Abelha afirmou que ficará aguardando o retorno do Lucas e da Clarice para continuar a brincadeira de contação de histórias (NC-VIII).



Foi possível notar, a partir desses registros, que a presença dos bonecos contribuiu para estimular a imaginação, a curiosidade, e a participação das crianças. Quando a criança Abelha compartilhou a visita do Lucas e da Clarice em sua casa e relatou a escuta da história “Tuiupé e o Maracá Mágico”, foi possível perceber como essa metodologia amplia o diálogo entre a escola, a família e as experiências das crianças.

Além disso, a atividade favoreceu processos educativos baseados na partilha de histórias, na escuta e na continuidade das brincadeiras, despertando nas crianças o interesse por narrativas indígenas e pelo brincar coletivo. Essa experiência evidencia práticas sociais que fortalecem vínculos, estimulam a oralidade e valorizam a literatura indígena, promovendo aprendizagens construídas de forma participativa entre as crianças, a pesquisadora e a comunidade escolar.

Ao participar de brincadeiras coletivas, rodas de conversa e atividades com brinquedos e bonecos indígenas, as crianças experimentaram formas de interação que valorizam a cooperação, a solidariedade e o respeito à natureza, princípios centrais do *Bem Viver* (Quijano, 2013).

Tais processos educativos evidenciam que o conhecimento e os saberes indígenas não são apenas conteúdos a serem transmitidos, mas modos de viver e se relacionar com o mundo, promovendo o fortalecimento da identidade cultural e a construção de relações interculturais na infância, contribuindo para uma educação comprometida com a valorização das tradições indígenas.

B. “Eu sou indígena”: Pertencimento étnico-racial e reconhecimento da identidade

Nesta categoria, agrupamos os processos educativos referentes à manifestação das crianças e/ou da pesquisadora relacionados ao reconhecimento do pertencimento e identidade indígena.

Segundo Carneiro (2023), o dispositivo da racialidade constrói o “outro” como não-ser, fundamento da marginalização e da opressão, porém essas culturas e saberes continuam (re)existindo apesar dos contextos de exclusão.

No contexto do brincar indígena, observa-se que práticas sociais e processos educativos funcionam como estratégias de resistência e valorização da identidade



cultural. Ao brincar com grafismos e cerâmicas indígenas, observa-se nas intervenções da pesquisadora que as crianças indígenas, ao participarem de experiências que afirmam sua presença cultural, fortalecem o pertencimento étnico e, assim, tais propostas pedagógicas favorecem o enfrentamento à invisibilidade histórica imposta pela colonialidade e pelo dispositivo da racialidade.


A busca da compreensão histórica dos modos como se dá a negação do Outro não pode esquecer também o contexto da modernidade ocidental, no qual contraditoriamente se articularam ideais de autonomia, de secularização da vida e de afirmação do indivíduo com a escravização de africanos e indígenas e, posteriormente, com os movimentos abolicionistas e os processos de libertação dos escravos, assim como com a emergência do racismo científico, inaugurando novas formas de assujeitamento racial (Carneiro, 2023. p. 17-18).

A presença da pesquisadora indígena como referência, bem como apresentar-se com o nome indígena, localizar sua Aldeia, realizar, em todos os encontros, os cumprimentos nas línguas maternas dos povos das quais é originária, permitiu às crianças indígenas se sentirem acolhidas para afirmarem o seu pertencimento étnico-racial, como aconteceu na roda de apresentação relatado a seguir:

Algumas crianças indígenas disseram ser do Amazonas e se identificaram como indígenas. Outras falaram de suas experiências de nascimento, viagens e interesses pessoais. Algumas ficaram tímidas, mencionando apenas nome e idade. A roda de conversa foi divertida e descontraída, com muitas risadas, especialmente com a forma criativa como algumas crianças contaram como nasceram (NC-II).

Em outro momento, ao levantarmos os conhecimentos prévios das crianças sobre as histórias indígenas, duas crianças indígenas manifestaram de forma bem contundente suas origens identitárias, como observamos no trecho destacado a seguir:

Em seguida, perguntei às crianças se já haviam ouvido falar sobre algum povo indígena e o que conheciam sobre os povos indígenas. Todas as crianças não indígenas responderam nunca ter ouvido falar. Uma das crianças indígenas, o Gorila, disse: “eu sou indígena” e outra criança, Gabriel, disse “Eu também sou indígena e meu pai e mãe são indígenas e somos do Amazonas (NC-III).



Tais dados nos permitem afirmar que a valorização da identidade cultural do/a educador/a indígena contribui para práticas educativas interculturais. Em outros momentos, pudemos notar também entre as crianças não indígenas, manifestações de reconhecimento de traços identitários das culturas indígenas, como pinturas corporais e grafismos dos diferentes povos. Como expressou uma das crianças diante da apresentação dos bonecos indígenas que iriam fazer parte da turma ao longo das vivências:

Contei que são irmãos e entreguei para as crianças irem conhecendo e conversando com os bonecos, e chamou a atenção delas os grafismos indígenas pintados no rosto dos bonecos. As crianças observaram atentamente os grafismos pintados no rosto dos bonecos. Neste momento, Leão perguntou por que eu não estava pintada como eles. Expliquei que as pinturas que fazemos no rosto sempre têm um significado e um motivo, e que a minha pintura seria feita na despedida da pesquisa, como um momento de celebração (NC-II).

De acordo com a perspectiva de Gomes (2002), o reconhecimento da identidade cultural do/a educador/a é fundamental para o fortalecimento do diálogo intercultural. Compreendendo essa orientação, os dados da pesquisa revelaram a importância da presença de referências indígenas no contexto escolar, sejam professoras ou estagiárias, como elemento central para o reconhecimento e fortalecimento do pertencimento étnico-racial das crianças indígenas.

Esse processo pôde ser identificado nas falas e produções das crianças, que expressaram sentidos atribuídos à identidade indígena, à coletividade e ao diálogo com diferentes culturas, como ficou nítido na motivação das crianças ao escolherem a qual povo indígena os bonecos iriam pertencer:

Pedi que as crianças escolhessem os nomes e o povo indígena dos bonecos, sugerindo os três povos de São Gabriel da Cachoeira: Dessana, Tukano e Baré, por serem da região da qual sou originária e representarem a minha história. Elas foram sugerindo vários nomes até que chegaram a um consenso: a boneca indígena seria chamada Clarice e o boneco, Lucas. Escolheram identificar os bonecos ao povo Baré, dizendo que já conheciam professoras deste povo. Depois, descobri que haviam tido contato com estudantes e estagiárias desse povo em anos anteriores (NC-II).

A potência da representatividade no contexto da educação infantil favoreceu processos educativos de valorização e de identificação com as culturas indígenas entre



as crianças não indígenas, como declara Leão se autoafirmando com seu nome como sendo indígena e Flooke, ao detalhar como se auto representou no *Tehêy*:

Leão: Meu nome indígena é Leão. A cor vinho representa coragem, a cor de terra representa a natureza, a cor água representa calma, o preto representa meu medo, e esta colorida representa minha força (NC-XVIII).

Flooke: Eu desenhei a mim mesma com grafismo indígena e colar indígena (NC-XVIII).

A narrativa das crianças sobre seus desenhos reitera o quanto foi significativo para elas conhecer e se reconhecer, nos permitindo afirmar que a diversidade enriquece a educação intercultural. Os relatos a seguir demonstram como as crianças nomeiam e reconhecem diferentes expressões do modo ser indígena:

Duda: Eu desenhei Lucas e Clarice com a xícara indígena e grafismo indígena, e eles estão na floresta com o céu anoitecendo.

Céu: Eu desenhei o grafismo, a cerâmica e o copinho de cerâmica (NC-XVIII).

Lamborghini: Eu fiz o boneco Lucas indígena e usei várias cores atrás do boneco (NC-XVIII).

Panda: Eu fiz um sol, o céu e uma foto de criança com um colar indígena (NC-XVIII).

Coelha: Eu desenhei as xícaras, a pulseira indígena, o vaso de cerâmica, o chocalho e pintei tudo (NC-XVIII).

Princesa: Eu desenhei bonecos indígenas, uma sacola e outra sacola dos bonecos visitantes (NC-XVIII).

Abelha: Eu fiz uma flor com grafismo indígena e uma xícara indígena (NC-XVIII).

Lutador: Eu desenhei um colar indígena e um maracá indígena (NC-XVIII).

Lol: Eu fiz grafismo indígena, a xícara indígena e os bonecos Lucas e Clarice indígenas (NC-XVIII).

Coelho: Eu desenhei a mim mesmo, fiz o grafismo sobre meu desenho e pintei (NC-XVIII).



Considerações Finais

O presente estudo evidenciou que a presença de uma pesquisadora indígena na Educação Infantil produz deslocamentos significativos nos modos de ver, ouvir e compreender as infâncias indígenas e não indígenas no contexto escolar. Ao assumir uma posição situada, enraizada nos saberes do povo Dessana, a pesquisa revelou como práticas pedagógicas ainda fortemente colonizadas estruturam o cotidiano das instituições educativas, manifestando-se na invisibilidade curricular dos povos indígenas, na ausência de profissionais indígenas nas escolas, na regulação ou negação do brincar tradicional indígena e na fragilidade das formações docentes para abordar questões como identidade indígena, pertencimento étnico-racial, interculturalidade e decolonialidade.

Os resultados demonstram que afirmar a identidade indígena no espaço escolar não se trata de um gesto individual, isolado ou meramente representativo, mas de um movimento coletivo, político e pedagógico, capaz de desencadear processos educativos profundos entre as crianças. As crianças indígenas fortaleceram seus vínculos de pertencimento, memória e reconhecimento cultural, enquanto as crianças não indígenas ampliaram suas compreensões sobre a diversidade dos povos indígenas, desenvolvendo atitudes de respeito, escuta e valorização das diferenças. Esses achados reforçam a compreensão de que as identidades indígenas demarcam a relação entre existência, território e modos de vida comunitários desses povos (Krenak, 2019). Nesse sentido, a pesquisa reafirma a importância da valorização dos conhecimentos e saberes indígenas na educação das crianças pequenas, reconhecendo as heranças culturais trazidas pelos povos originários como fundamentos legítimos dos processos educativos.

Assim, este estudo demonstrou ser fundamental a valorização dos conhecimentos e saberes indígenas na educação das crianças pequenas de forma a valorizar as heranças culturais trazidas pelos povos indígenas, pois o enraizamento “parte e busca manter vivas as tradições” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 33) e, ao mesmo tempo, “corrigir distorções e injustiças sociais; buscar reconhecimento, respeito, valorização das culturas e da participação cidadã de grupos sociais, étnico-raciais marginalizados pela sociedade” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 34).

Outro aspecto revelado pela pesquisa refere-se à persistente ausência dos povos indígenas nos conteúdos da educação infantil, ainda majoritariamente eurocentrados,



apesar das legislações que determinam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Os dados evidenciam que a presença das epistemologias indígenas na escola não pode se restringir a datas comemorativas ou ações pontuais, mas precisa estruturar práticas pedagógicas cotidianas, linguagens, brincadeiras, corporeidades e modos de viver. A escola, nesse horizonte, deve se constituir como um espaço vivo de interculturalidade, no qual diferentes epistemologias dialoguem em condições de reconhecimento e respeito.

Os resultados também destacam o brincar tradicional indígena como fundamento pedagógico, e não como atividade complementar ou folclórica. As vivências com grafismos, danças, pinturas corporais, narrativas, literatura, artefatos e cerâmicas do povo Dessana possibilitaram às crianças aprendizagens integradas, que articulam corpo, território, memória, espiritualidade e coletividade. O brincar indígena revelou-se um caminho potente para a construção de vínculos, o fortalecimento das identidades e a promoção de aprendizagens sensíveis, significativas e contextualizadas, reafirmando seu papel central na educação tradicional indígena.

No campo metodológico, o desenvolvimento da pesquisa evidenciou a relevância das epistemologias indígenas para orientar e fundamentar a produção de conhecimento acadêmico. Conforme discutem Aquino Pereira *et al.* (2022, p. 80), os processos de aprendizagem indígena articulam imagem, território e memória, valorizando modos tradicionais de construir e de compartilhar conhecimentos. Nessa perspectiva, o *Tehêy*, conforme ensinado por Dona Liça Pataxoop, constitui-se como uma escrita ancestral, baseada na produção de imagens e figuras, uma vez que “a Natureza nos foi dada por Niamisũ como imagem para ser lida” (Café com esperança, 2022). Desenhar, portanto, retoma práticas ancestrais de registro realizadas na areia, nas rochas e no chão, preservando e compartilhando saberes em diálogo com a oralidade.

A inserção dos desenhos dos *Tehêys* ao longo da pesquisa, bem como sua utilização nas considerações finais e na apresentação desta dissertação, constitui-se não apenas como recurso metodológico, mas como afirmação epistemológica e política. O encontro entre a pesquisadora indígena e as crianças possibilitou a reconstrução de metodologias de pesquisa e de ensino, culminando na perspectiva do *Tehêy* como “pescaria de conhecimentos”. Assim, o processo investigativo configurou-se como



decolonial, orientado por saberes territoriais, memórias ancestrais e modos indígenas de conhecer e produzir ciência.

A pesquisa revelou problemas estruturais que impactam diretamente a presença das crianças indígenas da comunidade da Educação Infantil na instituição pesquisada. Destacando-se a ausência de profissionais indígenas efetivos com estabilidade e garantia de permanência na instituição. Para suprir essa lacuna, é primordial a institucionalização da presença de profissionais indígenas nas escolas, por meio da criação de concursos específicos, políticas de contratação e programas de formação continuada que reconheçam e valorizem os saberes tradicionais.

Outro desafio significativo observado durante a pesquisa refere-se à ausência de políticas públicas específicas voltadas às crianças indígenas em contexto urbano. Tal realidade se expressa, especialmente, na dificuldade de acesso às vagas na Educação Infantil, cuja oferta ainda se mostra insuficiente para atender à demanda existente, comprometendo não apenas o direito à escolarização, mas também os processos de inclusão e de fortalecimento cultural.

Nesse cenário, reiteramos a importância da presença de professores e professoras indígenas nas instituições escolares, uma vez que sua atuação pode favorecer a comunicação, a mediação linguística, o acolhimento cultural e o reconhecimento dos saberes e das identidades das crianças indígenas no ambiente educativo. A presença desses profissionais contribui, portanto, para a construção de práticas pedagógicas mais interculturais, inclusivas e comprometidas com a valorização da diversidade.

Um achado na revisão de literatura foi constatar a reduzida publicação de autoria de pesquisadores e pesquisadoras indígenas na pós-graduação e na produção científica no período investigado, o que limita o reconhecimento e a valorização das epistemologias indígenas nos espaços acadêmicos. Essa ausência revela desigualdades históricas no acesso e na permanência de povos indígenas no ensino superior, ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de ampliar políticas institucionais que promovam a diversidade e a justiça epistemológica.

Diante desse cenário, esta pesquisa sinaliza diferentes caminhos para que sejam construídas condições mais inclusivas e justas para as crianças indígenas em contextos urbanos, que envolvam o reconhecimento das culturas indígenas como parte constitutiva dos processos educativos, valorizando saberes, práticas e modos de vida



que historicamente foram invisibilizados no campo educacional. Ressaltamos, ainda, a valorização do brincar indígena como fundamento pedagógico, reorganizando o currículo e fortalecendo parcerias com mestres e mestras de saberes tradicionais.

Por fim, defendemos a necessidade de formulação de políticas públicas específicas voltadas às crianças indígenas em contexto urbano, assegurando acolhimento frente aos desafios vividos por elas fora de suas comunidades de origem, e práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos e modos de vida indígenas na Educação Infantil, fortalecendo vínculos comunitários, ampliando a compreensão da diversidade e contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente intercultural.

Reafirmo meu compromisso com a continuidade desse movimento, levando comigo o *Tehêy*, essa pescaria de conhecimentos que orienta minha forma de aprender, ensinar e pesquisar. Desejo que mais pesquisadoras e pesquisadores indígenas ocupem a Pós-Graduação e produzam conhecimentos enraizados nos territórios, nas infâncias e nas tradições para o fortalecimento da presença indígena na universidade, ampliando o acesso e a permanência na Pós-Graduação e reconhecendo as epistemologias indígenas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Que esta pesquisa contribua para fazer ecoar nossas vozes no espaço acadêmico, retomando lugares historicamente negados aos povos originários e fortalecendo a participação e a produção de conhecimentos indígenas no Brasil, como fios de saberes que se entrelaçam na grande rede do *Tehêy*.

“Nosso Tehêy”: memorial de uma pesquisadora indígena na Pós-Graduação

Como mulher indígena do povo Dessana Umuko Masá (Gente do Universo) ou Asiri Masá (Gente do Sol), como nos autodenominamos, carrego o *Tehêy* desde o início desta pesquisa, fortalecendo-o também no momento da minha qualificação e da minha defesa. Considerando sua importância na construção e na defesa deste trabalho, retomo-o aqui, neste memorial de meu percurso, para aproximar os(as) leitores(as) da experiência vivida e mostrar que nosso trabalho continua a remar nas águas da pesquisa científica, iluminando realizações e fortalecendo a presença dos/as pesquisadores/as indígenas. Até alcançarmos meus objetivos como mulher indígena Diakarapó, representando meu povo Dessana e outros povos que sonham em realizar suas conquistas, que o som da flauta ecoe nossas vozes, celebrando o trabalho, a ancestralidade e a força dos saberes indígenas. Falar em “nosso *Tehêy*” para os(as) leitores(as) também carrega um significado importante, pois evidencia que o conhecimento trazido para a universidade não é apenas acadêmico, mas nasce das relações, das histórias e dos saberes do próprio povo. Nesse sentido, o *Tehêy* pode ser compreendido como uma rede de saberes que conecta pessoas, memórias e conhecimentos. Assim, a expressão “nosso *Tehêy*” reforça a ideia de coletividade, pertencimento e continuidade dos saberes indígenas, reconhecendo que esse conhecimento nasce na comunidade, é fortalecido nas relações entre gerações e retorna a ela como parte do processo de construção e partilha do conhecimento.





Foto 67: Nosso *Tehê* - Qualificação



Foto 68: Nosso *Tehê* - Defesa da Dissertação

Trago as considerações finais desta pesquisa através da imagem da canoa, guiada pela cobra, pelo remo e pelos peixes que orientam nosso trajeto. Navegamos por correntes fortes, enfrentando obstáculos, mas seguimos firmes, levando adiante nossas vozes e saberes.



Referências

- ALVES, V. F. N. **O corpo lúdico Maxakali**: segredos de um “programa de índio”. 1. ed. Belo Horizonte/MG: C/Arte, 2003. v. 1. P. 179.
- AQUINO PEREIRA, M. J. **Processos Educativos do Centro de Culturas Indígenas**: indiagem, acolhimento, desafio e conquista na Universidade Federal de São Carlos. 2022. 395 f. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2022.
- AQUINO PEREIRA, M. J. A. *et al.* Coletivos e estudantes/pesquisadores(as) indígenas aldeando a Universidade Federal de São Carlos. **Revista Nanduty**, [S. l.], v. 12, n. 19, p. 12–37, 2024a. DOI: 10.30612/nty.v12i19.18802. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/nanduty/article/view/18802>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- AQUINO PEREIRA, M. J. A. *et al.* Grupo de pesquisa NALDEIA: teheando o pesquisar por e com indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 136–181, 2024b. DOI: 10.22456/1982-6524.140770. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspaçoAmeríndio/article/view/140770>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- BANIWA, G. L. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Característica da investigação qualitativa. *In*: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- _____. Notas de campo. *In*: _____. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.
- BRANDÃO, A. C. L. **A Roda e a valorização das culturas infantis na creche em bases da pedagogia decolonial**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.48.2021.tde-26112021-114245. Acesso em: 2026-01-25.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 27 de Mar. de 2025.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios de atendimento que respeitem os direitos fundamentais das crianças**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2023.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2023.



_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRAZ, Werymehe Alves. **Tehêy de pescaria de conhecimento**. 2019. 37f. Percurso Acadêmico (Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores indígenas, habilitação em Ciências da Vida e da Natureza). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2019.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

_____. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, R. **Crianças indígenas em escolas não indígenas**: um estudo a partir da percepção de docentes e pais de alunos indígenas em Novo Progresso-Pará. 2021. 100 F. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2021.

CASSIMIRO, M. A. D. O brincar na educação infantil numa escola de educação infantil do/no campo: um estudo acerca da potencialidade do baú brincante na comunidade indígena Tupinambá em Ilhéus-Bahia. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2025.

CLAUDINO KAINGANG, Z. K. **A formação da pessoa nos pressupostos da tradição**: educação indígena Kanhgág. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COHN, C. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia** (São Paulo), Universidade de São Paulo/USP, v. 43, n.2, p. 195-222, 2000.

COLMAN, D. G. **O brincar com as crianças Terena em Campo Grande/MS**: identidades e diferenças. 2023. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

CORDEIRO, B. M. A. **O brincar na Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatu em Dourados/MS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS, 2023.

CÔRTEZ, C. N. **Educação escolar indígena**: resistência ativa e diálogos interculturais. 2023. 300f. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, L. B; CORRÊA, D. A. O Brincar nas narrativas de participantes do Programa Curumim do SESC Bauru/SP. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 9, n. 1, p. 4-17, jan.-abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Siglo XXI, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GONÇALVES JUNIOR, L. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, W. R. (Orgs.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. 1ed. Curitiba: CRV. 2010.v. 1, p. 49-67.

KAMBEBA, M. W. A poeta indígena que luta pelos direitos da mulher nas aldeias. **Catraca Livre**. 2017. Disponível em:

<<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/poeta-indigena-que-luta-pelosdireitos-damulher-nas-aldeias/>>. Acesso em: 1 ago. 2023.

KLYSIS, A. **Quer jogar?** São Paulo: Edições SESC/SP, 2010.

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

_____. **Caminhos para a cultura do bem-viver**. [on-line], 2020. Disponível em: <http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2023.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MELO, L. D. S. **Análise das manifestações de conceitos advindos da aplicação do projeto “A cultura indígena e suas brincadeiras” na Educação Infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió/AL, 2021.

MORAIS, C. M. **Crianças kaiowá e guarani em uma escola urbana da cidade de Dourados/MS**. 2020. 135 f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.


MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MUNDURUKU, D. **Minha luta selvagem: um manifesto**. Lorena: UK’A Editorial, 2022.

_____. **Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver**. 2ª ed. Lorena: DM Projetos Especiais, 2019.

_____. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. **O banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e cultura brasileira**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2000.



NASCIMENTO, E. P. T.; VAZ, L. M. C. **Diversidade na educação infantil:** contextos propositores da cultura dos povos indígenas em uma escola pública municipal de São Luís/MA. In: III WORKSHOP GEPEID - Cidade Universitária São Luís, 2024. Disponível em:

<<https://doity.com.br/anais/workshopgepeid/trabalho/323871>>. Acesso em: 30/07/2025.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: NETO, V. M; TRIVIÑOS, A. N. S. (Org.) **A pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológi-cas. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61-99.

NUNES, J. A. *et al.* O que nos ensina os povos indígenas sobre a infância: um olhar para a educação infantil. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 4901-4913.

MALDONADO-TORRES, N. Modernidade, colonialidade e a colonialidade do ser. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina/ CES, 2009. p. 337-382.

OLIVEIRA, E. S. A. *et al.* Um universo a descortinar sobre o brincar e as culturas (lúdicas) infantis no contexto urbano e indígena. **Revista Interação Interdisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 105–122, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/interacao/article/view/2329>. Acesso em: 30 jul. 2025. DOI: 10.35685/revintera.v1i2.2329.

OLIVEIRA, M. W; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014a, p. 29-46.


_____. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria W.; SOUSA, F. R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais:** pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b, p.113-141.

PATAXOOP, L. Minha escrita é o tehy, resistência e memória da nossa história. [Entrevista concedida a] Maria Ligia Pagenotto. **Itaú Social**. 30 maio 2022. Disponível em: < <https://www.itausocial.org.br/noticias/minha-escrita-e-o-tehey-resistencia-e-memoria-da-nossa-historia/>>. Acesso em 06 set. 2024.

PPGE UFSCAR. **Práticas Sociais e Processos Educativos**. Programa de Pós-Graduação da UFSCar, 2023. Disponível em: <<https://www.ppge.ufscar.br/pt-br/linhas-de-pesquisa/praticas-sociais-e-processos-educativos>>. Acesso em 1 ago. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais.



Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

_____. “Bem Viver”: entre o “desenvolvimento” e a “des/colonialidade” do poder. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 37, n. 01, p. 46–57, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/31763>. Acesso em: 21 set. 2025.

SANTOS, C. N. P. **O brincar das crianças indígenas e interculturalidade: uma proposta didático-pedagógica decolonial na educação infantil**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica, Campus de Bauru.

SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, J. L. **Percepções de professores Indígenas e não Indígenas a respeito das crianças Indígenas em escolas urbanas em Boa Vista-RR**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2022.

SILVA, T. B. **A contribuição do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na Educação Infantil**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia Bilíngue) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Aparecida de Goiânia.

SIMÕES, B. D; MIZUNO, J; ROSSI, F. Yoga para crianças: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Revista Cocar**, v.13, n. 27, p.597-618, 2019.

TABAJARA, A. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Lorena: Uk’a, 2018.

UFSCAR. **Projeto Político Pedagógico da UAC**. Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <<https://www.uac.ufscar.br/educacao/ppp-uac-2022>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

UFSCAR. Conselho Universitário (ConsUni). **Resolução ConsUni nº 135, de 23 de fevereiro de 2024**. Dispõe sobre o Regimento Interno do Colégio de Aplicação da UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2024. Disponível em: <http://www.ufscar.br>. Acesso em: 27 jan. 2026.

VIANA, Z. **Da terra dos índios aos índios sem terra**. Direção de Zelito Viana. Rio de Janeiro: Canal Brasil, 2022. Filme em 35mm. (75 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a23uGjqZU18>. Acesso em: 03 Maio 2024.

VIEIRA, C. M. N. **A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidades e diferenças**. 2015. 228 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2015.



VILLAR, M. N. D.; LOPES, J. J. M. Infâncias decoloniais: vivências indígenas literárias na educação infantil. **Revista Saberes da Infância**, 2025. Disponível em: <https://revistasaberesinfancia.com/artigo2025>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ZOIA, A. **A comunidade indígena Terena do Norte de Mato Grosso**: infância, identidade e educação. 2009. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.



Apêndice A – AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DA INSTITUIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS
UNIDADE DE ATENDIMENTO À CRIANÇA
Via Washington Luiz, Km 235 CEP 13565-905 São Carlos, SP
Fone (16) 3351-8194 E-mail: uac@ufscar.br
AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, diretora da Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos (UAC/UFSCar), autorizo ANACLEIDE ASSUNÇÃO COSTA AGUIAR, RG: _____, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) – nível mestrado, a desenvolver a pesquisa, sob o título provisório **“Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCAR”**, sob orientação da Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa.

Estou ciente de que esse estudo busca identificar e compreender os processos educativos que emergem da prática social do brincar entre crianças indígenas e não indígenas na UAC/UFSCar. Será realizada uma pesquisa de campo que constará de inserção nesta instituição para acompanhamento e observação participante da Hora de Brincar junto a uma turma composta por crianças indígenas e não indígenas a ser definida com a comunidade escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que prevê como instrumento de coleta de dados: diário de campo; questionário; entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Como forma de registro documental e análise de dados, os encontros serão registrados através de áudio, vídeos e/ou de fotografias durante as rodas de conversa e demais vivências propostas no projeto de pesquisa.

A pesquisadora me informou que as crianças, pais, mães e responsáveis serão convidadas/os a participar do estudo e que poderão a qualquer momento desistir da participação, sem qualquer prejuízo à participação dos/as mesmos/as nas vivências da Hora de Brincar e demais atividades da rotina da Instituição.

A pesquisadora também me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq) da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 Caixa Postal 676 CEP 13.565-905 São Carlos – SP – Brasil.

São Carlos, 30 de abril de 2024



Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 -

Caixa Postal 676 Tel/Fax:

(0xx16) 3351-8356

CEP 13.565-905 – São

Carlos - SP –

Brasil e-mail:

secppge@power.ufscar.br

ar.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

– Responsáveis

pelos/as alunos/as

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Prezado (a) Senhor (a),

Solicitamos autorização do(a) Senhor(a), responsável legal pela criança matriculada na Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos (UAC/UFSCar) para que a mesma participe da pesquisa que tem como título: **Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**. A pesquisa tem como objetivo central identificar e compreender os processos educativos decorrentes de uma intervenção com histórias, brinquedos e brincadeiras entre crianças indígenas de diferentes povos e crianças não indígenas, particularmente durante a Hora de Brincar na Unidade de Atendimento à Criança da Universidade Federal de São Carlos (UAC/UFSCar).




Caso autorize a criança participar da pesquisa, ele (a) irá vivenciar histórias, brinquedos e brincadeiras e participar de rodas de conversa antes e após as vivências, na qual as crianças poderão expressar suas opiniões livremente, conduzidas por temas relacionados a aspectos históricos, geográficos e culturais dos povos indígenas. As respostas serão gravadas em áudio e utilizadas somente para fins de pesquisa. Conforme preceitos éticos em pesquisa, garantimos anonimato aos participantes, assim, os nomes das crianças não serão identificados nas respostas, garantindo o sigilo e a privacidade sobre sua participação, bem como, o sigilo de todas as informações coletadas.

Há coisas boas que podem acontecer ao autorizar a criança a participação da pesquisa, como: conhecer histórias, brinquedos e brincadeiras indígenas novas; saber sobre as origens e de quais povos indígenas são; colaborar para que futuros/as professores/as possam conhecer também essas brincadeiras, brinquedos e histórias e ensinar mais crianças em suas aulas; além de colaborar com a divulgação dos resultados deste conteúdo para que futuros/as professores/as possam desenvolver suas aulas.

Os riscos, que porventura possam ocorrer com a participação na pesquisa, como quedas e/ou esbarrões durante as vivências são similares ao momento de brincar, mas tomaremos medidas cautelares para serem evitados, como organizar o espaço e materiais a serem utilizados antes de cada aula e todos/as receberão orientações de segurança para realização das atividades, além dos/as professores/as da turma estarem presentes acompanhando as crianças em todas as aulas. E no caso de haver algum desconforto em responder a alguma pergunta, ou algum outro incômodo ocorra, a criança ou o (a) senhor (a) poderá comunicar a pesquisadora responsável para a adequação das perguntas. Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Não haverá nenhum custo para que a criança possa participar da pesquisa, assim como também não haverá remuneração para participar do estudo. Esclarecemos que todas as etapas da pesquisa estão previstas para ocorrerem na própria instituição escolar, portanto não há previsão de despesas por parte do/a participante com sua participação. No entanto, caso ocorra alguma despesa com transporte e/ou alimentação decorrente de sua participação com alguma atividade fora da instituição escolar, asseguramos o direito ao devido ressarcimento em dinheiro, no valor exato dos respectivos gastos.

As etapas previstas terão duração aproximada de três meses, duas vezes por



semana, com duração de quatro horas no período da manhã e quatro horas no período da tarde na própria escola em que a pesquisa for realizada, dentro do horário escolar.

Antes das vivências com as brincadeiras, brinquedos e histórias propostas no projeto, nós iremos aplicar um questionário para delinear o perfil dos/as participantes da pesquisa. Após a realização de cada atividade, nós iremos nos reunir em uma roda de conversa, em que os nossos diálogos serão gravados em áudio. Os conteúdos que iremos abordar durante as rodas de conversa são sobre o tema das vivências realizadas em cada dia. No final de todas as atividades propostas na pesquisa, nós iremos convidar as crianças, a partir de entrevista do tipo semiestruturada, as perguntas serão sobre a sua percepção sobre as vivências em que participou durante os dias de pesquisa. Os dados coletados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa e estudo. Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins).


Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento, indenização e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o (a) Senhor (a) ou a criança poderá recusar ou retirar o consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo e privacidade dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como as brincadeiras das culturas indígenas podem ser desenvolvidas na educação infantil com a finalidade de serem utilizadas somente para fins de pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos a imagem e voz da criança sob sua responsabilidade legal. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

- sim, autorizo o registro e/ou divulgação da imagem da criança
- não, não autorizo o registro e/ou divulgação da imagem da criança

- 
- autorizo o registro, mas não a divulgação da imagem da criança
 - sim, autorizo a gravação e/ou divulgação da voz da criança;
 - não, não autorizo a gravação e/ou divulgação da voz da criança;
 - autorizo a gravação, mas não a divulgação da imagem e/ou voz da criança

Todos os dados coletados na pesquisa ficarão armazenados em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do/a pesquisador(a), por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso IV).

Se o (a) Senhor (a) se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o (a) Senhor (a) e outra com a pesquisadora.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os/as participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFSCar funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizado no prédio da Reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís, km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Telefone (16) 3351-9685. Horário de atendimento: segunda a quinta, das 13:00 às 17:00.

Agradecemos antecipadamente a sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas o (a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pelo número (16) 3351-9685, endereçado na Rod. Washington Luís km 235 – SP-310 – São Carlos – CEP 13.565-905.

Eu,

, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar, AUTORIZO**, por meio do presente termo, a participação da criança, sem



quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos áudios, vídeos e imagens são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Local: _____, _____ de
de _____.

Assinatura da Pesquisadora Responsável
pelo (a) aluno (a)

Assinatura do (a) responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: **Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**

Pesquisador responsável: Anacleide Assunção Costa Aguiar

Instituição: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565- 905 - São Carlos - SP – Brasil

E-mail: anacleide44@estudante.ufscar.br

Nome do responsável legal pela criança participante da Pesquisa: _____

Apêndice C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 -
Caixa Postal 676 Tel/Fax:
(0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São
Carlos - SP –
Brasil e-mail:
secppge@power.ufscar.br



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TALE – Crianças (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Olá! Eu sou a professora Anacleide Diakarapó, pertenço ao povo indígena Dessano e estou fazendo um trabalho para a faculdade. Gostaria muito de aprender com vocês brincadeiras, brinquedos e histórias que vocês conhecem e saber onde aprenderam.



Assim, peço sua ajuda, juntamente com as suas professoras e familiares, para construirmos uma pesquisa com essas brincadeiras que vocês vão me ensinar.

Para isso ficarei com vocês durante três meses, duas vezes na semana com duração de quatro horas na sua escola, de manhã e 4 horas à tarde quando vocês

estiverem na Hora do Brincar. Gostaria de anotar no meu caderno o que vamos fazer e, também, filmar e/ou fotografar nossas brincadeiras, brinquedos e momentos de contação de histórias indígenas, para mostrar a outros(as) professores(as) a importância de conhecer as brincadeiras, brinquedos e histórias dos povos indígenas.

Já conversei com a diretora, com a professora e com seu/sua responsável e eles permitiram que eu fizesse essa pesquisa com a turma de vocês. Não haverá nenhum gasto de dinheiro e nenhum pagamento para participar.

Há coisas boas que podem acontecer ao participar da pesquisa, como: conhecer histórias, brinquedos e brincadeiras indígenas novas; saber sobre a origem delas e a quais povos indígenas pertencem; Além de colaborar para que futuros/as professores/as possam conhecer também essas brincadeiras, brinquedos e histórias e ensinar mais crianças em suas aulas.

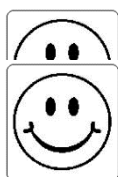
Os riscos, que porventura possam ocorrer com a sua participação na pesquisa, como quedas e/ou esbarrões quando estiverem brincando com seus amiguinhos/as serão evitados, porque iremos organizar o espaço e materiais a serem utilizados antes de cada aula e todos/as receberão orientações de segurança para realização das atividades, além de seus professores estarem presentes durante todo o tempo. Asseguramos também o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, ninguém ficará irritado ou te tratará mal por isso. Se você aceitar participar, não contaremos para outras pessoas sobre sua vida, e se você não quiser participar de alguma brincadeira ou responder a alguma pergunta você pode me dizer. Se tiver algum desconforto que sinta durante a pesquisa você pode me procurar que vou te ajudar.

Você pode dizer “sim” agora e depois mudar de ideia e tudo continuará bem. Também poderá conversar e tirar suas dúvidas comigo quando quiser.

E agora, vou fazer duas perguntas para você me responder e pintar a carinha com sua resposta:

VOCÊ QUER PARTICIPAR DESTA PESQUISA, COM AS BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E HISTÓRIAS INDÍGENAS?





SIM EU ACEITO()

NÃO ACEITO ()

POSSO TIRAR FOTOS E FAZER VÍDEOS SEUS DURANTE AS BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E HISTÓRIAS INDÍGENAS?

SIM EU ACEITO()

NÃO ACEITO ()

EU AGRADEÇO MUITO POR SUAS RESPOSTAS!

São Carlos ___/___/___

Assinatura Pesquisadora Responsável

Adaptações realizadas pela pesquisadora.

Título do Projeto: **Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**

Pesquisador responsável: Anacleide Assunção Costa Aguiar

Instituição: PPGE/UFSCar - Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565- 905 - São Carlos - SP – Brasil

E-mail: anacleide44@estudante.ufscar.br

Dados sobre o(a) participante da Pesquisa:

Nome: _____

Nome do (a) responsável:

APÊNDICE D - Termo de Autorização de Uso de Imagem



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO
CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 -
Caixa Postal 676 Tel/Fax:
(0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São
Carlos - SP –
Brasil e-mail:
secppge@power.ufscar.br



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Eu, _____, **AUTORIZO** o uso da imagem da criança _____ sob minha responsabilidade legal em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos, documentos para serem utilizadas na pesquisa que tem como título: **Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar** somente para fins de pesquisa. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

De acordo com as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde é assegurado total sigilo e privacidade dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como as culturas indígenas podem ser desenvolvidas na educação infantil. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos a imagem da criança sob sua responsabilidade legal. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

- sim, autorizo o registro e/ou divulgação da imagem da criança
- não, não autorizo o registro e/ou divulgação da imagem da criança
- autorizo o registro, mas não a divulgação da imagem da criança
- sim, autorizo a gravação e/ou divulgação da voz da criança;
- não, não autorizo a gravação e/ou divulgação da voz da criança;
- autorizo a gravação, mas não a divulgação da imagem e/ou voz da criança

Eu, _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa **Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar**, **AUTORIZO**, por meio do presente termo, a participação da criança, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos áudios, vídeos e imagens são de



responsabilidade do pesquisador responsável e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.



APÊNDICE E – Roteiro Roda de Conversa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO RODA DE CONVERSA

No início e ao final de cada aula em que iremos vivenciar os jogos e as brincadeiras da cultura indígena, será composta uma roda de conversa.

Roda Inicial

Início das conversas e gravação em áudio: Boas-vindas e saudações a todos/as os/as participantes da pesquisa.

- Diálogo inicial entre pesquisadora e crianças participantes da pesquisa.
- Levantamento das brincadeiras indígenas que as crianças conhecem.
- Orientações sobre a atividade em que iremos realizar na Hora do Brincar.
- Início das atividades propostas no projeto e planejada para o dia.

Roda temática

Temas disparadores da roda: brincadeiras e brinquedos indígenas: origem histórica e geográfica; identificação do povo indígena, línguas faladas

Início das conversas e gravação em áudio: organização de todos/as os/as participantes da pesquisa em roda, no ambiente em que realizamos a atividade anterior.

Questões disparadoras:

- O que aprendemos hoje sobre a atividade em que participamos?
- Alguém já conhecia essa atividade em que vivenciamos?
- Essa atividade que participamos se parece com uma outra atividade que vocês conhecem?

Roda Final

Resumo das vivências realizadas por nós no dia, momento em que cada um poderá dar as suas últimas considerações para todos/as presentes na roda.

Encerramento: Agradecimentos e despedidas.

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO QUESTIONÁRIO DELIENAMENTO DO PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Qual é o seu nome completo?
 ➤ _____
2. Para pesquisa precisamos que você invente outro nome para você. Pode ser um personagem, animal, objeto, dentre outros. Qual nome você gostaria?
 ➤ _____

3. Quantos anos você tem?
 ➤ _____
4. Você se identifica como?
 - () Menino
 - () Menina
 - () Outro _____
 - () Não gostaria de me identificar
5. Você se identifica como?
 - () Amarelo
 - () Branco(a)
 - () Indígena – povo - _____
 - () Pardo(a)
 - () Preto(a)
 - () Não gostaria de me identificar
6. O que você sabe sobre indígenas?
7. Já ouviu falar sobre algum povo indígena e que você aprendeu sobre esse povo?
8. Você conhece alguma brincadeira indígenas? Se sim, quais?
9. Você conhece brinquedos indígenas? Se sim, quais?



10. Você conhece histórias indígenas? Se sim, quais?



ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos educativos entre as crianças indígenas e não indígenas na Hora de Brincar da Unidade de Atendimento à Criança (UAC) da UFSCar

Pesquisador: ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83287424.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.359.026

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:



Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2418463.pdf	06/12/2024 15:45:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAnacleide.pdf	06/12/2024 15:36:04	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao1.pdf	06/12/2024 15:32:38	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TermoAutorizImagem.pdf	06/12/2024 15:29:20	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA	Aceito

Justificativa de Ausência	TermoAutorizImagem.pdf	06/12/2024 15:29:20	AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	06/12/2024 15:28:53	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/12/2024 15:28:39	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito
Outros	RoteiroEntrevista.pdf	17/09/2024 15:06:30	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito
Outros	RoteiroRodadeConversa.pdf	17/09/2024 15:06:14	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito
Declaração de concordância	DeclAutorizInstit.pdf	17/09/2024 15:04:50	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinado.pdf	17/09/2024 14:56:10	ANACLEIDE ASSUNCAO COSTA AGUIAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 04 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

3º Respeito aos animais: Nos povos indígenas, o respeito aos animais está ligado a uma relação de equilíbrio com a natureza. Os animais não são vistos apenas como recursos, mas como seres que fazem parte da vida, da espiritualidade e da organização do mundo. Em muitas culturas indígenas, há regras, rituais e ensinamentos que orientam o uso consciente dos animais, evitando desperdícios e garantindo a continuidade da vida. Esse respeito também envolve aprender com os animais, reconhecer sua importância para a sobrevivência e manter uma convivência harmoniosa com o meio ambiente.

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Anacleide Assunção Costa Aguiar, realizada em 26/02/2026.



Documento assinado digitalmente

DENISE APARECIDA CORREA

Data: 14/05/2026 19:06:56-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Denise Aparecida Corrêa (UFSCar)

Profa. Dra. Natália Rejane Salim (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Foganholi (UFF)