

**UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
FACULDADE DE CIÊNCIAS**

CRISTIANE NUNES PEREIRA DOS SANTOS

**O BRINCAR DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE: UMA
PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BAURU – SP
2024**

CRISTIANE NUNES PEREIRA DOS SANTOS

O BRINCAR DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE: UMA
PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi
Coorientadora: Prof.^a Denise Aparecida Corrêa.

BAURU – SP
2024

S237b Santos, Cristiane Nunes Pereira dos
O Brincar das crianças indígenas e Interculturalidade : uma proposta didático-pedagógica decolonial na Educação Infantil / Cristiane Nunes Pereira dos Santos. -- Bauru, 2024
205 p. : fotos + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Fernanda Rossi

1. Cultura Indígena. 2. Brincar. 3. Educação Infantil. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa teve como tema o brincar das crianças indígenas na Educação Infantil e como objetivo geral 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. O referencial teórico está fundamentado em estudos do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica, em articulação com a cultura corporal indígena no contexto da Educação Infantil. Portanto, espera-se, por meio desse diálogo intercultural, contribuir para uma educação humanizadora, emancipadora e transformadora da realidade nas escolas de Educação Infantil, a qual respeite as diversidades culturais brasileiras. O impacto social consiste em evidenciar práticas que busquem diminuir as desigualdades e proteger as diversidades, proporcionando às crianças práticas sociais que tenham significados, por meio de novos materiais, novas regras, novos espaços, novos brinquedos e novas brincadeiras que possibilitem conhecer outros povos e outras formas de viver no coletivo e relacionar-se com um mundo de possibilidades. Assim, o impacto potencial que esta pesquisa possui é a capacidade de poder afetar positivamente os indivíduos e grupos, buscando atingir o quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) - Educação de Qualidade, visando assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. E, ainda, essa pesquisa pode contribuir para o objetivo específico 4.7 estabelecido pela ONU, que visa garantir (dentre outros) que todos os(as) alunos(as) adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, direitos humanos, promoção de uma cultura de paz e valorização da diversidade cultural. Reconhecemos, por fim, a possibilidade de, através das brincadeiras e do diálogo intercultural entre as crianças indígenas e não indígenas, oportunizar à escola não indígena o cumprimento da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e Cultura Indígena nas escolas brasileiras.

CRISTIANE NUNES PEREIRA DOS SANTOS

**O BRINCAR DAS CRIANÇAS INDÍGENAS E INTERCULTURALIDADE: UMA
PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi.

Data da defesa: 28/02/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Prof. Dr. Geisel Bento Julião
Departamento de Educação Indígena / Secretaria de Estado da Educação de Roraima

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Beleni Saléte Grando
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá - MT

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CRISTIANE NUNES PEREIRA DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CRISTIANE NUNES PEREIRA DOS SANTOS, intitulada "O brincar das crianças indígenas e interculturalidade: uma proposta didático-pedagógica decolonial na educação infantil" e o produto educacional "Brincando na aldeia Kopenoti". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. FERNANDA ROSSI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru, Prof. Dr. GEISEL BENTO JULIÃO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Indígena / Secretaria de Estado da Educação de Roraima, Profa. Dra. BELENI SALÉTE GRANDO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação Física / Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá - MT. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. FERNANDA ROSSI

A vida do índio é de certo modo uma ininterrupta cerimônia ritual.
São um povo para o qual
O idoso é o dono da história,
O homem adulto é o dono da aldeia,
A mulher,
a dona prática das tradições no dia-a-dia e da casa
E a criança...
a criança a dona do mundo.
Uma criança de uma aldeia indígena goza da mais plena liberdade que já pode
testemunhar. E isso está em seu rosto o tempo todo."

Orlando Villas Boas (1914-2002)

Ao meu querido avô
Sebastião Faustino Pereira,
do povo Terena;
ao meu neto, Rudá;
e ao povo indígena da aldeia Kopenoti,
que me acolheu com tanto carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me acompanhou e guiou durante toda a trajetória desta pesquisa;

Ao meu esposo, Claudinei, que sempre me apoiou com amor, carinho e força;

Aos meus filhos, Beatriz, Bianca e João Pedro, que muitas vezes foram privados de minha presença;

Aos meus pais, que sempre me incentivaram para que eu realizasse meus sonhos;

Aos meus queridos irmãos, Diogo, Camila, Paloma e Poliana, por sempre oferecerem sua presença reconfortadora;

Aos meus avós, que são a base de tudo que sou;

Às amigas e amigos queridos, que tiveram a paciência necessária durante minhas ausências;

Às minhas orientadoras, Fernanda e Denise, por todo o tempo e valiosos conhecimentos compartilhados;

Aos professores(as) e às crianças envolvidas na pesquisa;

Ao povo Terena, da aldeia de Kopenoti, que muito contribuiu para que esta pesquisa se concretizasse;

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade e Emancipação Humana, pelas informações, reflexões e discussões, que proporcionam inúmeros olhares sobre diversas temáticas.

SANTOS, C. N. P. dos. **O Brincar das crianças indígenas e Interculturalidade**: uma proposta didático-pedagógica decolonial na Educação Infantil. Orientadora: Fernanda Rossi. 2024. 205 f. Dissertação (Mestre em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru SP, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o brincar das crianças indígenas na Educação Infantil e como objetivo geral 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. Os objetivos específicos são: identificar as brincadeiras presentes entre crianças de quatro e cinco anos de uma escola indígena do interior paulista; construir uma proposta, em formato de livro infantil, mediada pelas brincadeiras identificadas, visando à promoção de uma educação intercultural na Educação Infantil no contexto de uma escola indígena e de uma escola municipal. O referencial teórico está fundamentado em estudos do pensamento decolonial e da interculturalidade crítica, em articulação com a cultura corporal indígena no contexto da Educação Infantil. A pesquisa é fundamentada na abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e foi desenvolvida em dois contextos: uma escola indígena do interior paulista e uma escola de Educação Infantil municipal. Participaram da pesquisa seis professores(as) e 29 crianças das duas escolas. Com base nos resultados, foi identificado o repertório de brincadeiras das crianças Terena da aldeia Kopenoti. A escuta sensível permitiu esse levantamento, o qual, por sua vez, possibilitou as vivências das brincadeiras e as escolhas daquelas às quais as próprias crianças gostariam de dar visibilidade por meio de um livro infantil. Ao analisar o brincar na perspectiva intercultural, promovendo um intercâmbio entre as crianças Terena da aldeia Kopenoti e as crianças da escola municipal, constatamos que é possível aplicar a Lei nº 11645/2008 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino da história e Cultura Indígena nas escolas brasileiras; substituir as práticas estereotipadas de trabalhos com a Cultura Indígena por práticas permeadas pelo pensamento decolonial e interculturalidade crítica; ampliar a visão de mundo da criança, possibilitando conhecer outros saberes e modos de vida evitando manter a formação de estereótipos e preconceitos; e efetivar a Cultura Indígena em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Conclui-se que, por meio desse diálogo intercultural, possa ser gerada uma educação humanizadora, emancipadora e transformadora da realidade nas escolas de Educação Infantil, a qual respeite as diversidades culturais brasileiras.

Palavras-chave: Cultura Indígena. Brincar. Educação Infantil.

SANTOS, C. N. P. dos. **The Play of indigenous children and Interculturality: a didactic-pedagogical decolonial proposal in Early Childhood Education.** Advisor: Fernanda Rossi. 2024. 205 f. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) - Faculty of Sciences, Universidade Estadual Paulista, Bauru SP, 2024.

ABSTRACT

This research has as its theme the playing of indigenous children in Early Childhood Education and the general objective is to understand playing in an indigenous Early Childhood Education school and build a proposal for intercultural education between children from the indigenous school and those from a municipal school. The specific objectives are: to identify the games played among children aged four and five at an indigenous school in the interior of São Paulo; build a proposal, in the format of a children's book, mediated by the identified games, aiming to promote intercultural education in Early Childhood Education in the context of an indigenous school and a municipal school. The theoretical framework is based on studies of decolonial thinking and critical interculturality, in conjunction with indigenous body culture in the context of early childhood education. The research is based on a qualitative approach, of the action research type, and was developed in two contexts: an indigenous school in the interior of São Paulo and a municipal preschool. Six teachers and 29 children from both schools participated in the research. Based on the results, the play repertoire of Terena children from Kopenoti village was identified. Sensitive listening allowed this survey, which, in turn, enabled the experiences of play and the choices of those that the children themselves would like to give visibility to through a children's book. When analyzing play from an intercultural perspective, promoting an exchange between Terena children from the Kopenoti village and children from the municipal school, we found that it is possible to apply Law No. 11645/2008 (Brazil, 2008), which makes the teaching of history and indigenous culture in Brazilian schools; replace stereotypical practices of working with indigenous culture with practices permeated by decolonial thinking and critical interculturality; expand the child's worldview, enabling them to learn about other knowledge and ways of life, avoiding the formation of stereotypes and prejudices; Indigenous Culture be implemented in all schools' Pedagogical Political Projects. It is concluded that, through this intercultural dialogue, a humanizing, emancipating and reality-transforming education can be generated in early childhood education schools, which respects Brazilian cultural diversities.

Keywords: Indigenous Culture. To play. Child education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da pesquisa na Escola Indígena.....	64
Figura 2 – Etapas da Pesquisa na Escola Municipal	65
Figura 3 – Momento de criação de vínculo entre pesquisadora e crianças indígenas	68
Figura 4 – Criação de vínculo - participação na festa em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas	69
Figura 5 – Criação de vínculo - participação na apresentação das crianças Terena da aldeia Kopenoti na cidade de Avaí	70
Figura 6 – Criação de vínculo - participação durante a festividade do Dia das Crianças	71
Figura 7 – Criação de vínculo – participação durante os jogos entre as aldeias vizinhas – corrida da tora.....	72
Figura 8 – Registro da Contação de história: Foi vovó quem disse	74
Figura 9 – Registro do dia a dia das crianças indígenas na escola	78
Figura 10 – Registro da brincadeira da ema	81
Figura 11 – Crianças sendo levantadas durante a dança do Kipaè.....	85
Figura 12 – Roda de conversa	86
Figura 13 – Criação de vínculo - diálogo com criança Terena da aldeia Kopenoti sobre as brincadeiras que conhecia.....	88
Figura 14 – Crianças Terena da aldeia Kopenoti jogando futebol com as crianças da escola municipal	89
Figura 15 – Crianças Terena da aldeia Kopenoti brincando com jogos digitais no celular	90
Figura 16 – Visita das crianças indígenas à escola municipal	95
Figura 17 – Visita da escola municipal na escola indígena.....	96
Figura 18 – Crianças da escola indígena brincando com as crianças da escola municipal.....	97
Figura 19 – Contação de história: Foi Vovó quem disse	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Brincadeiras vivenciadas com as crianças Terena da aldeia Kopenoti ..91

SUMÁRIO

1 PONDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2 PROVOCANDO PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NAS INFÂNCIAS	26
2.1 Infâncias nas comunidades indígenas, o que temos que aprender com elas?26	
2.2 Perspectivas decoloniais e infância	33
3 RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO TERENA.....	42
3.1 A cultura Terena.....	42
3.2 Terras Indígenas de Araribá.....	44
3.3 Aldeia Kopenoti	45
3.4 A Escola Estadual Indígena “Aldeia Kopenoti”	47
4 BRINCADEIRAS NAS INFÂNCIAS INDÍGENAS	49
5 CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE – PERCURSO METODOLÓGICO	56
5.1 Delineamento da Pesquisa.....	56
5.2 Campo de Pesquisa, participantes e termos éticos	57
5.3 Desenvolvimento da pesquisa de campo e técnicas de coleta de dados.....	58
5.4 Procedimentos de análise dos dados	65
6 COMPARTILHANDO O BRINCAR DAS CRIANÇAS TERENA DA ALDEIA KOPENOTI EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
6.1 Conhecer e aprender com a comunidade indígena Kopenoti	67
6.2 O brincar na perspectiva intercultural	93
6.3 A construção de uma proposta de educação intercultural mediada pelo brincar.....	103
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – Autorização da FUNAI	124
APÊNDICE B – Termo de compromisso para uso de imagem e voz – FUNAI	128
APÊNDICE C – Termo de anuência para liderança indígena.....	130
APÊNDICE D – Termo de aceite da direção das escolas	132
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores(as) e diretor(a) da escola indígena	133
(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16).....	133
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os(as) responsáveis pelos(as)alunos(ãs) da escola indígena	137
APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças da escola indígena.....	141

APÊNDICE H – Autorização da secretaria da educação	144
APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores(as) e diretor(a) da escola municipal	145
APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos(as) alunos(as) da escola municipal.....	149
APÊNDICE K – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os(as) alunos(as) da escola municipal	153
APÊNDICE L – Roteiro de Entrevista semiestruturada com o professor indígena..	156
APÊNDICE M – Temas para o Grupo Focal com as professoras da escola municipal.....	157
APÊNDICE N – Temas para o Grupo Focal com os professores da escola municipal.....	158
APÊNDICE O – Ficha Avaliativa	159
APÊNDICE P – Plano atividades	160
APÊNDICE Q – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras indígenas.....	164
APÊNDICE R – Entrevista com o professor indígena A	165
APÊNDICE S – Entrevista com a professora indígena B	169
APÊNDICE T – Entrevista com a professora 1 da escola municipal.....	171
APÊNDICE U – Grupo focal com as professoras da escola municipal	174
APÊNDICE V – Entrevista com professora indígena 3.....	180
APÊNDICE W – Roda de conversa crianças da escola municipal.....	183
APÊNDICE X – Roteiro para entrevista com professoras indígenas e roda de conversa com crianças indígenas	184
APÊNDICE Y – Diário de campo.....	185

1 PONDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Infantil e a Cultura Indígena Terena compõem minha identidade. Após trabalhar por 25 anos como professora de crianças pequenas, hoje atuo na gestão escolar de uma escola de Educação Infantil no município de Bauru. Sou apaixonada pelo brincar; por isso, após tantos anos, corporalmente ainda me reconecto à criança permanente que ser professora significa. Além, disso, tenho raiz indígena: cresci ouvindo os ensinamentos de meu avô, que pertence ao povo Terena¹. Assim, me entendo como uma gestora escolar Terena, que, mesmo tendo crescido na cidade, está em constante processo e exercício de se decolonizar e se fortalecer na sua identidade Terena. A cada dia crescem, em mim, o respeito à Cultura Indígena e a vontade de valorizar e dar visibilidade a ela nesse espaço de fronteira entre o ser, o poder e o saber.

Esse caminhar me fez aceitar o desafio de ser pesquisadora para contribuir com pesquisas de temáticas indígenas e relacioná-las às brincadeiras que fazem parte do universo infantil. Afinal, as experiências brincantes com o corpo são fundamentais no desenvolvimento das crianças pequenas. Como afirma Hunger (2009, p. 871), “o desenvolvimento da criança está relacionado ao movimento corporal, sendo este um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil pleno”. Rossi também afirma a importância do movimento corporal como manifestação da cultura e como forma de a criança se comunicar e se expressar:

O movimento corporal integra as diferentes formas de linguagens expressivas e comunicativas. Para a criança, especialmente nos primeiros anos de vida, o movimento constitui-se a primeira forma de expressão, sua principal linguagem. É a forma pela qual a criança conhece o mundo, explora o ambiente. Como ainda não possui a verbalização, expressa-se pelo movimento, revela seus sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, prazeres, noções de aproximação ou distanciamento, enfim, revelando situações físicas, emocionais e mentais (Rossi, 2013, p. 165).

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. Recrear a regra é a potência do brincar. Através das brincadeiras, as

¹ A partir de uma convenção estabelecida entre linguistas e antropólogos em 1953, ficou estabelecido que o substantivo gentílico referente ao nome de um grupo indígena deveria ser grafado com inicial maiúscula e no singular, pois trata-se de um povo, de uma sociedade, de uma coletividade única e não apenas de um grupo de indivíduos.

crianças e professores(as) podem recriar as brincadeiras e a concepção que eles têm da sociedade.

Nesse contexto, surge o tema desta pesquisa: O brincar das crianças indígenas e interculturalidade: uma proposta didático-pedagógica decolonial na Educação Infantil.

Reconhecendo a importante conquista dos povos indígenas com a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003) e sua ampliação com a lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008), que torna obrigatório o ensino de história e Cultura Indígenas nas escolas brasileiras, constatamos a necessidade de a temática indígena ser pautada no respeito às diferenças culturais. Sabemos que ainda há práticas pedagógicas em que o povo indígena é apresentado de forma estereotipada e preconceituosa. Como gestora Terena de uma escola municipal, onde a lei não estava sendo cumprida, sensibilizei-me e encontrei uma oportunidade de trabalhar como indígena gestora, buscando oferecer, pelo fazer de pesquisadora indígena, uma contribuição fundamental para uma escola não indígena. Portanto, esta pesquisa pretende contribuir para a disseminação e a valorização da Cultura Indígena nas escolas de Educação Infantil, por meio das brincadeiras, em uma perspectiva de interculturalidade. Isso porque a Educação Infantil é uma fase importante para as crianças construírem identidades positivas de si mesmas e do outro.

Em nosso país, documentos oficiais direcionam as práticas de ensino e aprendizagem nos currículos das escolas brasileiras, trazendo em seus textos a importância desse diálogo intercultural. A seguir, são elencados alguns desses documentos que abordam o tema do respeito às diversidades culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) incluem, em seus princípios básicos (éticos, políticos e estéticos), o compromisso de respeito, solidariedade, combate aos preconceitos, rompimento de formas de dominação e a importância de possibilitar o contato das crianças com histórias e culturas de outros povos (Brasil, 2010). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017), cita em seus campos de experiência o eu, o outro e o nós, bem como a manifestação de interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida; no item *corpo, gestos e movimento*, é salientada a importância de se produzirem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural.

Em nossos estudos, constatamos que no Currículo Comum Educação Infantil do Sistema Municipal do Ensino de Bauru (Bauru, 2022), lócus desta pesquisa, a temática indígena é citada nos conteúdos da área de Ciências e Sociedade, especificamente no eixo *relação indivíduo-sociedade*. No entanto, na área de Cultura Corporal, ela aparece somente em um trecho das orientações didáticas, incentivando o(a) professor(a) a ampliar o repertório da criança em brincadeiras infantis, tradicionais, populares, regionais e de outras culturas. Não aparece, como conteúdos próprios da área, o trabalho com danças, jogos e brincadeiras de diferentes povos e culturas, havendo assim uma lacuna que deve ser analisada e questionada. É necessário que tais conteúdos estejam especificados para permear de maneira efetiva uma prática de ensino preocupada em valorizar as diferenças culturais existentes em nossa sociedade.

Segundo Daolio (1995), as diferenças culturais se manifestam pela linguagem corporal específica, visto que aprendemos a cultura pelo nosso corpo. Logo, entendemos que, pela cultura corporal, é possível realizar o compartilhamento de saberes entre crianças de comunidades indígenas e não indígenas. Neira e Nunes (2006) afirmam que o movimento humano é configurado como linguagem, manifestando-se os diferentes grupos por meio de seu patrimônio cultural. Sendo assim, as crianças, ao brincar, jogar, imitar, criar ritmos, se apropriam do repertório da cultura em que estão inseridas.

Castro e Neira (2009) acrescentam que nas sociedades indígenas o corpo assume o caráter de fins expressivos em rituais, danças e brincadeiras. No entanto, o conceito e o uso do corpo variam de um povo para outro. Dessa forma, para que ocorra um trabalho de qualidade na Educação Infantil, sobre a temática indígena, na qual uma das linguagens principais é o corpo, é necessário o estudo das manifestações corporais indígenas.

Neste ponto, convém destacar a importância da compreensão da diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Julião, Oliveira e Matos (2023) descrevem o que é ser criança indígena, levando-se em conta a educação indígena e a educação escolar indígena. De acordo com os autores, no contexto da educação indígena, a criança aprende vivendo no cotidiano da aldeia, com liberdade e autonomia, participando como ator pleno, experimentando, acompanhando e imitando os mais velhos. Já na educação escolar indígena, as políticas educacionais são

geradas em contextos externos ao da comunidade indígena e trazem a noção de infância produzida pelo sistema escolar, nem sempre respeitando “as especificidades e os direitos à diferença e à independência dos povos indígenas, bem como a participação da comunidade no processo” (Julião; Oliveira; Matos, 2023, p. 60).

Ainda nesse sentido, Bernardi e Caldeira escrevem:

Portanto, a escola deve ser um espaço de reafirmação das identidades e da construção permanente de autonomia e liberdade. O desafio é a concretização de uma educação escolar que permita ao indígena se orgulhar de ser nativo e lutar para reconstruir o projeto sociocultural de seu povo, passando a se reconhecer como indígena, a fortalecer o sentimento de ser indígena, ou seja, de sentir-se indígena (Bernardi; Caldeira, 2011, p. 24).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Resolução n.º 5, de 2012, é assegurada aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada, com participação efetiva da comunidade para que seja estabelecido um projeto político-pedagógico em uma perspectiva intercultural, que respeite os saberes, língua e ciência desses povos indígenas. Na etapa da Educação Infantil, cada comunidade pode decidir sobre a implantação dessa modalidade de ensino e idade de matrícula de suas crianças na escola. Os materiais didáticos devem ser específicos, significativos e contextualizados para a criança indígena (Brasil, 2012).

As diretrizes acima são conquistas dos povos indígenas, já que garantem o respeito à concepção de cada comunidade indígena sobre a infância, o momento para que a escola faça parte do cotidiano das crianças e o tipo de materiais adequados para essa realidade.

A escola indígena na qual esta pesquisa foi desenvolvida é atendida pela rede estadual de São Paulo e orientada pela Resolução n.º 68 da Secretaria da Educação, de 19 de dezembro de 2016, que altera a Resolução SE 147, de 29 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e aponta a Educação Infantil indígena como a primeira etapa da educação básica, respeitando a escolha feita pela comunidade, atendendo assim as crianças a partir de quatro anos, com duração de dois anos e atividades desenvolvidas em 25 horas semanais (São Paulo, 2016).

Destacamos que, embora a escola indígena seja orientada por documentos e currículos que impõem uma educação colonizadora, a comunidade ainda resiste, reinventando a cada dia formas de conduzir uma educação em que os valores, hábitos

e regras do povo Terena estejam presentes. Nessa realidade, um dos pontos positivos é que na comunidade todos os(as) professores(as) são indígenas. Ainda assim, reconhecemos que os professores(as) indígenas devem refletir continuamente sobre sua prática pedagógica, pois, como bem disserta Julião (2019):

Para superar essa realidade de desvalorização, é preciso sim mudar a prática docente integracionista. No entanto, para mudar a prática docente integracionista, que desvaloriza o saber indígena, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora que valorize os diferentes conhecimentos indígenas no currículo da educação escolarizada [...] (Julião, 2019, p. 158).

Julião (2019) ainda destaca que:

O fundamento epistemológico da prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora contribui para a realização do seu fundamento ético, uma vez que a valorização física e cultural dos índios somente é possível quando há o reconhecimento e validação epistemológica dos diferentes conhecimentos indígenas no currículo escolar (Julião, 2019, p. 166).

Embora, como dito, as escolas de Educação Infantil sejam uma opção da comunidade indígena, alguns documentos, como as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar do Município de Manaus, trazem a visão desse povo em relação à infância: a criança indígena vivencia plenamente sua infância, brincando e se apropriando de saberes, conhecimentos e práticas corporais, em suas relações com adultos e outras crianças (Manaus, 2017). Em tais práticas corporais, encontramos grande riqueza cultural a ser compartilhada com as escolas municipais, o que pode contribuir para enriquecer o currículo da Educação Infantil na área da cultura corporal, já que essas práticas representam outras formas de ser e de pensar.

Melo, Ribeiro e Dominico (2020), ao observarem as práticas da Cultura Indígena em escolas de Educação Infantil, constataram que elas ainda se diferenciam muito nos diversos contextos escolares: algumas são fundamentadas na interculturalidade, mas outras ainda abordam a Cultura Indígena somente em datas comemorativas, de maneira estereotipada e isolada.

Portanto, é fundamental esclarecer, conscientizar e sensibilizar os(as) professores(as) e gestores(as) escolares para a luta dos povos indígenas, visando à resistência à folclorização de sua cultura e ao reconhecimento da sua identidade, rompendo, assim, estereótipos construídos ao longo do tempo. Somente dessa forma, as crianças terão outras percepções dos povos indígenas, com um olhar de reconhecimento e valorização, como afirmam Corezomaé e Gonçalves Júnior (2016).

A respeito da concepção que se tem sobre a Cultura Indígena em nosso país, Luciano (2006) resume três perspectivas distintas:

- a) Visão romântica, presente desde a chegada dos primeiros europeus ao Brasil e que perdura até hoje nas figuras jurídicas da FUNAI e da tutela. O indígena é concebido como um ser “[...] ligado à natureza, protetor das florestas, ingênuo, pouco capaz ou incapaz de compreender o mundo branco com suas regras e valores”.
- b) A segunda perspectiva, também presente desde a invasão portuguesa, tem fundamento econômico e perdura até hoje, na visão daqueles que tomam o indígena como selvagem, cruel, bárbaro, canibal, preguiçoso, traiçoeiro e outras denominações e adjetivos negativos, com objetivo de desqualificá-lo e justificar a extinção desses povos em função de posse de terras e desenvolvimento econômico.
- c) A terceira perspectiva surgiu mais recentemente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e se baseia numa concepção dos indígenas como sujeitos de direitos e de uma cidadania diferenciada e plural (LUCIANO, 2006, p. 35-36).

Portanto, para a desconstrução dos estereótipos presentes nas duas primeiras perspectivas, é preciso que haja, na escola, discussões sobre decolonidade e interculturalidade.

A lei 11.645/2008 (Brasil, 2008), que amplia a Lei n.º 10.639/2003 (Brasil, 2003), modificando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), torna obrigatório o ensino da temática História e Cultura Indígena nas escolas brasileiras. Tal legislação, na visão de Brighenti (2015), fez emergirem as discussões sobre essa temática e a necessidade de continuar insistindo na sua aplicação a partir de perspectivas decoloniais.

Neste ponto, é oportuno esclarecer os conceitos de *decolonialidade* e *interculturalidade*. Para tanto, primeiramente diferencia-se colonialismo de colonialidade.

Conforme Quijano (2007), o colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração. Torres (2007) define o colonialismo como uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está submissa a outro povo ou nação. No entanto, a colonialidade se relaciona a um poder que vai além da relação política e econômica. Tal poder se mantém vivo nas relações de trabalho, conhecimento, autoridade e autoimagem de um povo. “Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (Torres, 2007, p. 131).

Vivemos em uma sociedade que ainda carrega as marcas do colonialismo. Por isso, os estudos e pesquisas sobre a decolonialidade e interculturalidade devem estar

presentes nas salas de aula e nas salas dos professores para que possamos extinguir as chagas coloniais ainda presentes nas relações entre os povos.

Esclarecemos o sentido do pensamento decolonial como referencial teórico desta pesquisa:

[...] educa [...] não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. É um processo dinâmico sempre em processo de fazer-se e refazer-se dada a permanência e capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder. É um processo de luta, não só contra, mas, ainda mais importante, para a possibilidade de um modo-outro de vida. Um processo que engendra, convida à aliança, conectividade, articulação e inter-relação, e luta pela invenção, criação e intervenção, por sentimentos, significados e horizontes radicalmente distintos (Walsh, 2016, p. 72).

Quijano (2005) propõe o conceito de decolonialidade do poder para problematizar a invasão do imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto se reafirma seu próprio imaginário. A colonialidade se baseia na imposição de uma classificação racial, inferiorizando os povos africanos e indígenas por pertencerem a outra “raça”. Frise-se que há somente uma raça, a humana. O que existe são diferenças culturais e não uma cultura superior à outra.

As perspectivas decoloniais vêm sendo construídas para visibilizar as lutas contra a colonialidade, por meio da crítica à subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados, conforme ressalta Mignolo (2003).

Já a interculturalidade pode ser, conforme propõe Tubino (2005), funcional e crítica. A interculturalidade funcional cria estratégias para favorecer a coesão social assimilando os grupos sociais subalternizados à cultura hegemônica para diminuir as áreas de tensão sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes. Com relação à interculturalidade crítica, lê-se em Walsh (2007):

A interculturalidade crítica se coloca como: Uma construção de grupos/comunidades que têm sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007 p. 7-8).

É importante destacar que a interculturalidade crítica é construída pelos grupos subalternizados, conforme expõe Sacavino (2019):

Neste sentido, a interculturalidade crítica é prática política alternativa à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social. Trata-se de uma ferramenta, uma estratégia e uma manifestação de uma maneira “outra” de pensar e agir. Um projeto de pensar e agir que se constrói de baixo para cima, que exige articulação em suas propostas dos direitos de igualdade com os direitos da diferença (Sacavino, 2019, p. 37).

Como se percebe, a interculturalidade crítica questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. É a construção de um novo espaço epistemológico e não mera inclusão de novos temas no currículo; trata-se de uma transformação estrutural e sócio-histórica que deve ser parte do processo educativo e que permite a troca de conhecimentos de maneira crítica e respeitosa, conforme defende Walsh (2005).

Nesse viés, as perspectivas decoloniais e de interculturalidade crítica vêm sendo discutidas por vários teóricos, predominantemente da América Latina: Ballestrin (2013), Mignolo (2003), Oliveira e Candau (2010), Quijano (2005, 2007), Walsh (2005, 2007), Brighenti (2015), Torres (2007).

Contudo, novas construções teóricas são necessárias para que ganhe força, no Brasil, uma proposta de interculturalidade crítica e uma pedagogia decolonial (Walsh, 2007). Sendo assim, embora as discussões cresçam na América Latina, existe a urgência de se concretizarem ações que se oponham a anos de invisibilidade cultural dos povos indígenas na sociedade brasileira e consequentemente nos conteúdos escolares.

Como se sabe, toda pedagogia tem uma filosofia, um corpo metodológico e uma forma própria. A pedagogia decolonial está em construção, sendo resumida da seguinte forma por Souza e Ferreira (2020):

[...] pedagogia decolonial é considerar uma proposta que opere para além dos espaços formais de educação, é pensar além de uma gramática normativa, é assumir conhecimentos, e antes de tudo, práticas e metodologias que vão de encontro a conhecimentos e posturas que foram e ainda são modelos de subordinação da colonialidade, que opera na destruição de corpos, mentes e símbolos. Pensar numa proposta educacional decolonial é ir além dos muros da escola, é saber dialogar com outros espaços/ações que troquem experiências políticas transformadoras (Souza; Ferreira, 2020, p. 120).

Nesse contexto, as questões que nortearam esta pesquisa são: Como é o brincar das crianças da Aldeia Kopenoti e como esse brincar pode contribuir para a interculturalidade na Educação Infantil?

Para responder a tais questões, recorreremos à pedagogia decolonial, a qual, conforme afirma Walsh (2007), aprofunda os debates em torno da interculturalidade, criando nas comunidades um modo de ver o mundo que leve em consideração a perspectiva do outro. Assim, deve haver uma nova visão pedagógica que construa novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, a qual, além dos processos de ensino e de transmissão de saber, contemple a pedagogia como política cultural. Walsh (2007), citando Paulo Freire como inspiração e referência, afirma que essa visão ainda se encontra em processo de construção, tanto nos aspectos teóricos como nas práticas escolares.

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer como é vivenciado o brincar das crianças indígenas na Educação Infantil em seu próprio ambiente para, então, pensarmos nas possibilidades de inserção, vivência e valorização dessa cultura pelas crianças nas escolas de Educação Infantil. Para tanto, foi importante observar e vivenciar com as crianças indígenas e professores(as) suas práticas, saberes e significados atribuídos ao brincar. Concomitantemente a essa experiência, buscamos construir em diálogo com as crianças da Aldeia Kopenoti, um livro infantil que compartilhasse o brincar das crianças indígenas com crianças de outros contextos. Ainda, por meio da identificação da temática da Cultura Indígena no Currículo Comum da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (Bauru, 2022), procuramos promover reflexão e intercâmbio de saberes sobre as práticas de ensino da cultura corporal.

Observar como ocorrem os processos de aprendizagem de crianças pequenas de comunidades indígenas e suas relações com o corpo, sobretudo o brincar, certamente contribuirá para a construção de uma proposta do brincar que considere a Cultura Indígena na área da cultura corporal. Isso porque, como ressaltam Tenório e Silva (2014), a temática indígena propõe uma melhor convivência e diálogo entre os diversos grupos sociais, e as práticas corporais indígenas favorecem uma prática pedagógica pouco experienciada. Tenório e Silva (2014) afirmam, ainda, que as brincadeiras, jogos e rituais da dança indígena contribuem para o contato com os diferentes valores e olhares desconhecidos pelas sociedades capitalistas. Portanto, por meio das brincadeiras, jogos e danças, as crianças ativam a imaginação e a criatividade, vivenciando elementos de culturas diferentes, significativos para o desenvolvimento pleno na infância.

Enfim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a construção de uma proposta de ensino com capacidade dialógica entre as culturas, bem como promova o compartilhamento de experiências e a construção de novas percepções em relação aos povos e culturas indígenas, reconhecendo e valorizando-as.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender o brincar das crianças de 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.

Seus objetivos específicos são identificar as brincadeiras presentes na Educação Infantil de crianças entre quatro e cinco anos de uma escola indígena no interior paulista; e construir uma proposta, em formato de livro infantil, mediada pelas brincadeiras identificadas, a fim de promover uma educação intercultural na Educação Infantil no contexto de uma escola indígena e de uma escola municipal.

No próximo capítulo, *Provocando perspectivas decoloniais nas Infâncias*, será apresentada uma reflexão sobre as infâncias e seus protagonismos, a importância da decolonidade nessa fase do desenvolvimento e o que podemos aprender com as infâncias da comunidade indígena.

No capítulo *Breve Reconhecimento do Território Terena*, percorremos alguns aspectos da cultura Terena e dos povos indígenas que vivem nas terras de Araribá, especificamente na Aldeia Kopenoti.

O capítulo *Brincadeiras nas Infâncias Indígenas* explora brincadeiras de diferentes povos indígenas, fazendo uma pequena mostra desse vasto campo de pesquisa a ser explorado.

No capítulo *Caminhos para a interculturalidade*, apresentamos o percurso metodológico, com o delineamento da pesquisa, os(as) participantes e os procedimentos utilizados para a coleta de dados e análise de resultados.

O capítulo *Compartilhando o brincar das crianças indígenas em uma perspectiva intercultural na Educação Infantil* traz uma proposta do brincar em que ouvimos as crianças indígenas e, a partir de suas contribuições, construímos o produto educacional, um livro infantil, com brincadeiras que as crianças escolheram para compartilhar com crianças não indígenas.

Por fim, no capítulo *Considerações sobre a Possibilidade de aplicação da Lei 11645/2008 (Brasil, 2008) e a substituição de práticas estereotipadas por práticas permeadas pela Decolonidade e pela Interculturalidade Crítica* são apresentadas as

considerações finais desta pesquisa-ação, as possibilidades para evitar a formação de estereótipos e preconceitos e a discussão sobre a importância dessa temática estar presente em todos os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

Esta dissertação é fruto de uma coletividade, já que houve escuta das crianças, reflexões de professores(as), orientadoras e pesquisadora com o intuito de colaborar para um projeto de educação que permita a valorização do outro, uma educação na qual todos são capazes de ensinar.

2 PROVOCANDO PERSPECTIVAS DECOLONIAIS NAS INFÂNCIAS

*A decolonização que se propõe
mudar a origem do mundo é...
um programa de desordem absoluta...
Um processo histórico...
feito por homens novos,
uma nova linguagem,
uma nova humanidade.*

Frantz Fanon

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre as infâncias numa proposta em que as crianças são protagonistas da sua própria cultura. Traz para a reflexão a possibilidade de se ouvirem essas vozes que muitas vezes são silenciadas, inclusive as vozes das crianças indígenas, buscando conhecer o que temos que aprender com elas, ao trilhar caminhos que possibilitem reinventar nossas infâncias.

Discutiremos a importância da decolonidade nas infâncias e o espaço que essa temática vem ganhando na Educação Infantil.

2.1 Infâncias nas comunidades indígenas, o que temos que aprender com elas?

É importante, antes de iniciar essa discussão, enfatizar as concepções de infâncias e crianças que o nosso trabalho considera. Grando, Pinho e Pinho (2019) afirmam que a Antropologia e a Sociologia da infância nos ajudam a compreender a criança como sujeito que produz cultura, e infância como uma construção social pautada em categorias biológicas e psicológicas que estabelecem padrões de desenvolvimento infantil e as interações dos sujeitos que a compõem. Embora a infância seja um fato biológico, a forma de compreendê-la é social e historicamente construída.

De acordo com Araújo (2014), estudar a infância é desafiador e com ela podemos aprender muito, pois as crianças nos ensinam a ver o mundo sob outro prisma. É necessário, porém, ouvi-las e nos atentar para não silenciá-las quando, em várias ocasiões, é a nossa voz adulta que sobressai.

Hoje, diversos pesquisadores, entre os quais estão Rizzini (2011), Nunes (2003) e Melo (2006), estudam a infância e suas especificidades, mas ainda sem abordar o pensamento e as falas das próprias crianças. É importante reconhecer que as

crianças são produtoras de cultura, que a sociedade se desenvolve com a presença das crianças e que a vivência da criança é tão importante quanto a do adulto.

Castro (2021) relata que os “novos estudos da infância” investigam as crianças através de uma lente sintonizada com as mudanças profundas das estruturas sociais e econômicas contemporâneas.

Segundo o autor, dois aspectos ganharam destaque nas pesquisas atuais: a criança/indivíduo como consumidor e a criança/indivíduo como sujeito de direitos. Ainda segundo ele, a consolidação dos direitos das crianças nas legislações nacionais e internacionais retratam um padrão global de infâncias baseado na cultura da Europa e dos Estados Unidos.

Neste estudo ressaltamos a importância da visão de pluralidade das infâncias. Por isso, a ênfase no ato de ouvi-las em seus diversos contextos.

Mignolo (2011) afirma que a globalidade classifica as infâncias do hemisfério sul como diferentes, o que nos leva a questionar, inspirados pelo giro decolonial, se tal diferença pode ser problematizada, tendo em vista que essas diferenças foram definidas por pesquisadores do hemisfério norte, que possuem um ponto de vista eurocentrado e um modelo de infância único. Isso se torna ainda mais preocupante quando integra trabalhos acadêmicos que privilegiam tal concepção. Sendo assim, faz-se necessário ampliar as pesquisas que, conforme afirmam Carvalho e Júnior (2020), considerem uma pedagogia decolonial que se coloque dentro e entre os âmbitos do ser e do conhecer, empoderando sujeitos e comunidades para a criação de um mundo verdadeiramente humano, sem espaço para a superioridade ou a inferioridade.

Sobrinho (2008) faz uma pertinente reflexão sobre a importância de a criança ser protagonista das culturas infantis, sendo realmente ouvida pela sociedade. Para ele, a contemporaneidade:

[...] requer a emergência de um campo metodológico que possa abrir caminhos para que o testemunho infantil seja reconhecido como fonte de verdade e as vozes das crianças sejam ouvidas e escutadas para a consolidação de uma sociedade com elas e para elas (Sobrinho, 2008, p. 2).

As crianças aprendem umas com as outras e nos ensinam muito. Segundo Priori (2010), é evidente que, quando estudamos comportamentos, formas de ser e pensar das nossas crianças, as amamos indistintamente. Sendo assim, pretendemos

neste trabalho, além de visibilizar e valorizar a Cultura Indígena, ouvir as crianças indígenas e também as crianças da escola municipal em um processo dialógico de intercâmbio cultural.

Quando observo as crianças indígenas no contexto da aldeia e as crianças da escola municipal no contexto urbano, penso na criança indígena na cidade que fui, penso nas brincadeiras de casinha com minha mãe, nas viagens a Mato Grosso do Sul para visitar meus avós, quando observava a autonomia das minhas tias que tinham a minha idade, as brincadeiras na rua, os papéis e responsabilidades que as crianças já tinham na casa. Hoje concluo que já naquela época era fácil notar as “diferentes” infâncias, de acordo com cada realidade vivida e a forma como a identidade indígena foi valorizada em cada contexto. Como afirma Cohn (2010), não há como definir um perfil de crianças brasileiras ou infâncias brasileiras; existem diversas concepções, com uma diversidade de experiências nesse vastíssimo território.

É importante destacar que as infâncias indígenas são muitas, já que as experiências de infância são diferentes em cada sociedade. Não podemos confundir suas concepções com as nossas. Em cada lugar a infância é pensada de um jeito (Cohn, 2013).

Na sequência, são apresentados alguns aspectos de como as infâncias indígenas são vivenciadas em determinados povos, sem evidentemente esgotar o assunto, pois não seria possível em um único trabalho acadêmico dar conta da riqueza, da diversidade de pensamentos, das vivências e das cosmovisões de cada povo indígena. Afinal, cada povo indígena tem um olhar diferente para a infância.

Estudar as infâncias indígenas nos leva a ter um olhar cuidadoso e sensível à simplicidade da vida, segundo Kuaray (2022).

As infâncias nas comunidades indígenas, de acordo com Munduruku (2000), são uma etapa da vida em que a busca pela ancestralidade é de grande importância, pois é com seus antepassados que as crianças indígenas vão internalizar seus valores. A família é a principal responsável pela educação de suas crianças e, segundo o autor, a escola deve promover espaços para receber os avós para contação de histórias e desenvolvimento de brincadeiras que contribuirão para trazer as riquezas ancestrais que darão ânimo aos educadores e à escola de hoje.

O mesmo autor (Munduruku, 2000) relata que as infâncias indígenas são permeadas desde o início pelos ensinamentos de amor à natureza. São comuns, nas brincadeiras e contação de histórias, animais, plantas, peixes, aves, árvores, o que mostra às crianças que desde o início do mundo é a natureza que manda.

Contemplar a natureza, observar o céu estrelado, sair com os adultos e aprender a cultura pelo exemplo, “fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida” faz parte da educação indígena (Munduruku, 1996, p. 38).

Munduruku (2006) explica que, no cotidiano das aldeias do povo Munduruku, todos são responsáveis pela sobrevivência de todos. É preciso que todos contribuam para que todos vivam bem e sejam o mais felizes possível, sem quebrar a harmonia.

Desse modo, Munduruku (2006) afirma que as relações humanas nas aldeias desse povo são muito ricas e, apesar de os adultos serem responsáveis pelo trabalho, a criança aprende observando. O povo Munduruku respeita a criança como criança, um ser em processo de desenvolvimento que aprende brincando e vive plenamente o tempo dela.

A sociedade indígena quer garantir que a criança seja criança. “A criança não é um adulto em miniatura e temos muito o que aprender com elas, existe uma ciência em ser criança” (Munduruku², 2021).

É comum, nas diversas sociedades indígenas, vários adultos serem responsáveis pela educação das crianças (tias, tios, avós, irmãos mais velhos, primos), bem como a criança acompanhar a mãe em todas as atividades rotineiras: roça, banhos, passeio ao pátio da aldeia, visita às amigas, coleta de materiais para os artesanatos e sua confecção. Segundo Mandulão (2006), entre variados povos, quando a criança nasce, ela é uma extensão da mãe que a amamenta e protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas na aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando e imitando os adultos. As crianças sempre acompanham seus pais, sendo seus brinquedos miniaturas dos instrumentos que vão utilizar quando adultos. As comunidades indígenas ensinam pela observação e pelo fazer dentro de um contexto real.

Zoia (2009) relata que observou, na aldeia do povo Terena do norte do Mato Grosso, os meninos desde cedo brincando com pequenos arcos e flechas e treinando

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sHbBEfsq3GU>. MEU VÔ APOLINÁRIO - UM MERGULHO NO RIO DA (MINHA) MEMÓRIA

pontaria. É na infância que são ensinados os caminhos do espírito, da liberdade, da vida comunitária e da responsabilidade social. As crianças são criadas com grande liberdade, pois têm acesso aos variados espaços e atividades educacionais, sociais e religiosos; enfim, elas têm liberdade de participar de quase tudo o que acontece na aldeia. Essa liberdade experimentada no período da infância permite às crianças indígenas Terena uma melhor compreensão de seu mundo e também as habilita para a partilha do social, segundo o mesmo autor.

Alguns estudos apontam que o povo Guarani observa as potencialidades de suas crianças, cabendo aos adultos as aconselharem com exemplos do cotidiano e dos rituais. As crianças aprendem pelo corpo, pelo movimento e pela imitação (Bergamaschi, 2011).

Segundo Brostolin e Cruz (2011), as crianças Terena aprendem atuando na rotina da aldeia, nas relações de aprendizagem com o grupo. Essas relações são permeadas de paciência e diálogo.

Nascimento (2006) observa que para diversos povos indígenas é muito importante as crianças serem autônomas e conscientes de quem são. Sendo assim, a criança indígena, em cada povo, é sempre produção de seu contexto sociocultural.

Segundo Silva (2022), para os povos originários, todo lugar, todo cotidiano é espaço de conhecimento; aprender é estar no coletivo. De Paula (2022) complementa essa ideia afirmando que as crianças indígenas são protagonistas no meio em que vivem, o que é um elemento muito forte nas culturas indígenas de muitos povos.

Baniwa (2021) relata que, para o povo Baniwa, a sabedoria e os cuidados são essenciais para reinventar nossas infâncias e que esse povo também dá grande importância ao papel dos avós desde a gestação. A avó prepara o primeiro banho da criança com ervas e plantas e exige dos pais que cumpram a quarentena até o umbigo do bebê cair, ações que, segundo a avó, protegem as crianças dos espíritos malignos. Esse povo respeita muito a sabedoria dos mais velhos, seguindo as orientações de, por exemplo, não falar “besteiras” perto das crianças e dar banho gelado nos rios nas crianças pequenas com o intuito de endurecer a musculatura.

Segundo esse mesmo autor, o povo Baniwa dá grande importância ao contato das crianças com seus pais, os quais têm o dever de ensinar e, segundo eles, a escola não é necessária nesse período da vida. A família é essencial nessa fase e muitas

tias até amamentam bebês. A alimentação das crianças também é muito importante para esse povo, pois os alimentos curam.

Semelhantemente, o povo Kaingang pratica vários rituais desde o nascimento da criança, com o objetivo de afastar os maus espíritos de perto delas. Assim, queimam ervas, dão banhos de ervas, fazem massagens com óleos e oferecem chás para as crianças. Para o povo Kaingang, a família extensa é muito importante para que as crianças nunca se sintam sozinhas. A presença da natureza, o estímulo à fala, a importância de desenvolver a autonomia, a participação das crianças na vida laboral dos pais, as brincadeiras e a interação com outras crianças estão presentes na infância desse povo. A mãe participa ativamente da constituição do mundo lúdico pelas crianças através da confecção de brinquedos, da valorização e da preservação das tradições e da cultura (Kaingang, 2021).

De acordo com Priprá (2021), a criança do povo Wapichana, quando recebe um nome, recebe a sabedoria da pessoa que o escolheu ou tem aquele mesmo nome. Toda a comunidade faz parte da família da criança.

Para esse povo, a infância é um período muito grande, ou seja, de zero a trinta anos. Somente após essa idade, o indivíduo se torna sábio e então ancião. A infância desse povo é permeada de brincadeiras na natureza, como nadar e subir em árvores. A criança é livre dentro do território. Os adultos ficam atentos às crianças, mas não as privam de buscar sua autonomia. Se subirem em uma árvore e caírem, não há problema, elas se levantam e pronto. Os adultos orientam as crianças sobre os cuidados com as cobras, o cuidado com os amiguinhos, mas sem podar sua liberdade (Priprá, 2021).

Já as crianças do povo Terena encontram momentos de aprendizagem de grande significância nas festas e comemorações que enaltecem a Cultura Indígena. Dessa forma, colaboram para enaltecer um sentimento de orgulho de pertencer a esse povo. A festa que ocorre na maioria das aldeias indígenas, no dia 19 de abril, desperta alegria e empolgação em todos os seus membros desde o início dos preparativos (Zoia, 2009).

O autor destaca os campeonatos de futebol, o churrasco e as danças que movimentam toda a comunidade. Para eles, a cultura é algo muito importante, é o que os caracteriza como indígenas. São essas manifestações que contribuem de modo significativo para a formação da identidade infantil. A participação das crianças nas

danças, sejam meninos ou meninas, inclusive os pequeninos, faz parte do processo de construção do conhecimento e da perpetuação da Cultura Indígena (Zoia, 2009).

Essa construção da identidade é observada também nas brincadeiras. O brincar exige um domínio da realidade simbólica, para que assim a criança possa atribuir novos significados à sua prática e fazer das brincadeiras de faz de conta uma interiorização do mundo vivenciado pelo adulto, transformando suas brincadeiras numa imitação dessa realidade. A criança Terena do Norte do Mato Grosso tem em seus jogos a principal fonte de atividade física. Entre eles, destaca-se o futebol, que é praticado por crianças e adultos. A todo o momento é possível observar crianças brincando com a bola. Nos finais de tarde, essa atividade é quase uma obrigação. Joga-se todos os dias, e no jogo se aprendem regras e conceitos como competitividade, lealdade, o certo, o errado. A aldeia é um espaço onde a criança pode se desenvolver de forma saudável e tranquila, mantendo suas raízes e defendendo sua cultura; um lugar onde a criança pode correr, pular e sentir-se livre para brincar (Zoia, 2009).

O autor faz ainda alguns questionamentos para provocar reflexões sobre nossas próprias concepções de educação e de escola. O que nós queremos para a nossa sociedade? Seria importante inverter a lógica capitalista e ir em busca de uma mudança radical em nosso modo de viver? (Zoia, 2009).

Portanto, de acordo com as afirmações das autoras e autores citados sobre as infâncias dos diversos povos indígenas, podemos constatar que tal período está ligado à cultura, às brincadeiras, ao nascimento e a todos os papéis que são atribuídos às crianças, vistas como seres sociais, históricos e culturais no processo de constituição de sua própria identidade.

Para que o indivíduo não indígena tenha outros olhares que dialoguem com sua cultura, a educação deve criar diversas sensibilidades, propiciando-lhe vivenciar um pouco do cotidiano dos indígenas, da sua organização, da sua visão de corresponsabilidade, bem como de sua história, marcada por muitas lutas em busca de uma vida digna, dentro de seus costumes, numa terra da qual tira o sustento para suas famílias (Zoia, 2009).

É importante salientar que, de acordo com Tassinari (2007), o pensamento indígena das populações das Terras Baixas da América do Sul, reconhece e legitima a fala infantil. A autora cita, em sua obra, cinco aspectos desse pensamento: o

reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão, o reconhecimento de suas habilidades frente aos adultos, a educação como produção de corpos saudáveis, o papel da criança como mediadora de entidades cósmicas e o papel da criança nos diversos grupos sociais. Assim, tais povos inserem a criança no processo de conflito social, com o intuito de que elas aprendam a defender seu território.

Em suma, é com base nessas concepções que pretendemos ouvir as crianças Terena da escola da aldeia Kopenoti, oportunizando por meio de jogos, brincadeiras e danças, visibilizar a sua cultura, trocando saberes e experiências com as crianças da escola municipal. Por meio desse intercâmbio, estudaremos a criança e as infâncias a partir da visão das próprias crianças, conforme defendem Sarmiento (1997) e Sirota (2001).

2.2 Perspectivas decoloniais e infância

Esta seção pretende analisar como as perspectivas decoloniais podem contribuir para propostas educativas que envolvam a Cultura Indígena na Educação Infantil.

Sacavino e Candau (2020) constataam que o pensamento decolonial, que se contrapõe ao pensamento eurocêntrico, vem se afirmando e se multiplicando no Brasil, principalmente nas pesquisas de Ciências Sociais e Educação. Por outro lado, Soares, Gebara e Martins (2023) apontam que ainda são poucos os estudos sobre a contribuição do pensamento decolonial nas infâncias. Dos 2246 trabalhos que compõem a base de dados por eles analisada, somente onze abordam essa temática.

Dessa forma, é essencial, já nas práticas de Educação Infantil, decolonizar os pensamentos, como propõe Araújo (2020):

Decolonizar nossas cabeças “tirando o colonizador de dentro de nós”, ou seja, tirar o modelo hegemônico, colonial - porque, na maioria das vezes, é autoritário, excludente e opressor - de dentro de nós, da cabeça de nossos alunos e professores, porque isso é fundamental para decolonizar os currículos e a escola (Araújo, 2020, p. 201).

Também nessa linha de raciocínio, Santos (2014) defende a urgência de se retirarem as crianças da invisibilidade histórica, cívica e científica em que foram confinadas, sendo necessário que a escola assuma uma pedagogia decolonial para

combater o racismo que lamentavelmente existe, desenvolvendo práticas antirracistas desde a Educação Infantil. “A pedagogia decolonial trata de subverter a colonialidade. São pedagogias que se esforçam por transgredir a colonialidade [...]” (Walsh, 2014, p. 18).

Nossa intenção, com esta pesquisa, foi iniciar uma prática que, em conjunto com outros movimentos e reflexões, pudesse representar uma experiência decolonial, assim como fez Paz (2017) em estudo sobre a infância, o qual exemplifica e sinaliza um movimento intelectual de ruptura e de crítica ao colonialismo e ao adultocentrismo.

Moujan (2016) traz alguns princípios importantes para se estudarem as infâncias a partir do pensamento decolonial: a igualdade é o ponto de partida; e a pesquisa deve ser horizontal, ou seja, tanto a voz do pesquisador como a das crianças devem ser ouvidas.

Frise-se que essa proposta de uma educação libertadora, problematizadora e conscientizadora de corpos oprimidos e silenciados já era defendida por Paulo Freire (1987). Dessa maneira, em consonância com essa concepção de educação dialógica, comprometida com a escuta de novas epistemologias, objetivamos compreender, fortalecer e legitimar a possibilidade do pensamento decolonial na infância, que é uma etapa do desenvolvimento que possibilita à criança a construção de identidades positivas de si mesma e do outro.

Por consequência, visamos a combater os preconceitos étnicos existentes na nossa sociedade. É válido ressaltar que a ideia de raça não tem história conhecida antes da colonização das Américas. Tal ideia foi concebida para classificar socialmente a população subjugada e assim justificar e legitimar as relações de dominação entre conquistadores e conquistados, produzindo identidades historicamente novas (índios, negros, mestiços, entre outras). Trata-se do instrumento de dominação social mais eficaz e duradouro em nossa sociedade, como afirma Quijano (2005).

Ao abordar a colonialidade, cabe registrar o pensamento do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade, formado por vários intelectuais em sua maioria da América Latina, o qual chama a atenção para o fato de a colonialidade ser constitutiva da modernidade. Candau e Oliveira (2010), Ballestrin (2013) e Quijano (2005) registram que, ainda no presente, existe repressão a todas as formas de produção de conhecimento dos povos colonizados, que são considerados inferiores, portadores de

uma subcultura. Ao contrário, os europeus são tidos como capazes de produzir saberes e uma cultura constitutiva de modernidade e racionalidade. Quijano (2005) assim define o eurocentrismo:

Não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica, colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (Quijano, 2005, p. 126).

Sendo assim, a Europa concentra sua hegemonia na subjetividade, na cultura e no conhecimento, forçando os povos colonizados a aprenderem a cultura dos dominadores. Quijano (2005) entende a opressão, a invisibilidade dos grupos subalternizados e a destruição do imaginário do outro como colonialidade do poder, a qual justifica a organização das diferenças e desigualdades a partir da ideia de “raça”, forjada visando à manutenção do capitalismo, sem nenhuma relação com os processos biológicos.

Ademais, Walsh (2009) traz a concepção de colonialidade do ser como desumanização, já que, por meio desse processo, os povos colonizados não são considerados humanos. Consequentemente, suas cosmovisões, filosofias, línguas e religiosidades são negadas e destruídas. Nesse sentido, fica evidente a violência epistêmica que ocorreu com os povos indígenas e africanos nessas últimas décadas nos contextos de povos colonizados, inclusive no Brasil.

Por sua vez, Quijano (2005) entende a colonialidade do saber como repressão a qualquer forma de conhecimento que não seja europeu e que nega o legado intelectual e histórico dos povos que pertencem a “outra raça”.

Para que, além de denunciar essa realidade, possamos engendrar uma intervenção nela, é importante refletir sobre “o pensamento decolonial [...], que propõe romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações”, representados pelas tradições eurocêtricas (Costa Neto, 2016, p. 51), inclusive nos currículos escolares.

Para bem compreender o pensamento decolonial, recorreremos, também, aos conceitos do pensamento-outro e do pensamento crítico de fronteira. Walsh (2005) afirma que, através do conhecimento de outros modos de viver, de poder e de saber, gera-se um outro conhecimento, um pensamento “outro”. A autora considera o

pensamento de fronteira um processo de tornar visíveis outras formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. Diante do exposto, fica evidente a necessidade do trabalho com as diversas contribuições dos diferentes povos. Isso porque, quando privamos nossas crianças de conhecerem outras referências culturais e raciais, estamos privando-as de um direito de aprendizagem.

Mignolo (2007) entende o pensamento decolonial como luta que fomenta a divulgação de outras interpretações silenciadas historicamente. Além disso, mostra os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira (e única) interpretação desses mesmos fatos. Walsh (2005) afirma que decolonidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas envolvidas nesse cenário, que vivenciam essa colonialidade. Dessa forma, é importante, nesse processo de decolonização, ampliar o olhar desde cedo para as contribuições das diversas culturas através do conhecimento e vivências das práticas sociais, epistêmicas e políticas dos diferentes povos indígenas.

Nesse enfoque, Walsh (2007) alega que a pedagogia decolonial poderia contribuir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade crítica, considerada uma nova visão pedagógica, muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, concebendo a pedagogia como política cultural.

Para a autora, a interculturalidade significa um processo de relação, comunicação e aprendizagem entre as culturas com respeito mútuo e igualdade; um diálogo entre os diferentes saberes, práticas e ações sociais concretas visando à conscientização, à responsabilidade e à solidariedade. Convém evidenciar que a interculturalidade crítica vai além disso. A autora defende que somente o reconhecimento da diversidade cultural não basta, por isso a interculturalidade crítica propõe dar escuta aos grupos subalternizados. Não se trata somente de um processo ou projeto étnico, mas de um projeto de existência, de vida (Walsh, 2007). Portanto, não conseguimos pensar em pedagogias decoloniais que não promovam ações para aprender a desaprender e que reconheçam saberes outros, dando a mesma visibilidade da cultura eurocentrada para esses saberes, ou seja, possibilitando a valorização de outras cosmovisões.

Walsh (2007) também destaca que Paulo Freire é uma inspiração para as práticas de uma educação decolonial.

Paulo Freire (1987) afirma que o diálogo promove o movimento para constituir a consciência e que a educação promove a prática da liberdade, sugerindo o conceito de emancipação que desperta o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro, o que traz uma responsabilidade histórica, pois no método de aprendizagem, não criamos apenas possibilidades de ser livre, mas aprende-se a exercê-la.

Ainda com relação à decolonialidade, Sacavino (2020) afirma que:

Uma educação decolonial e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador que se identifica com uma única cultura que se coloca como medida e referência das outras culturas, e sim o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige um olhar crítico da realidade e da ordem dominante (Sacavino, 2020, p. 46).

Walsh (2009, p. 38) propõe pedagogias que permitam o “pensar a partir de e pensar com”. É importante que se proponham pedagogias decoloniais em nossos Projetos Políticos Pedagógicos, que devem contemplar a escuta de todos os invisibilizados.

No mesmo sentido, de acordo com Miranda (2020), é fundamental conhecer-se, conhecer o outro, reconstruir histórias e romper fronteiras que limitam, sendo esse o desafio de humanizar-se. Quando são levadas histórias e saberes da Cultura Indígena para a escola municipal, rompem-se fronteiras e propõem-se novas pedagogias.

Para que essas pedagogias decoloniais estejam presentes em nossos currículos, é importante fazer um percurso histórico para conhecer as conquistas dos povos indígenas no Brasil e assim dar legitimidade ao sonho ético-político de vencer a realidade injusta e construir caminhos “outros”, conforme destaca Freire (2004).

Inicialmente, para contextualizar historicamente a obrigatoriedade da inclusão da temática indígena no currículo oficial da educação brasileira, destaca-se o apontamento de Brighenti (2015), que enfatiza que durante todo o período colonial o Estado buscou formas de inferiorizar ideologicamente os povos indígenas e justificar sua eliminação perante a sociedade, devido a interesses sobre a terra.

Desse modo, houve uma descaracterização da cultura, contribuindo para a extinção de muitas línguas indígenas, ferindo-se, portanto, uma das principais formas de garantir a cultura de um povo.

A seguir, são trazidos alguns documentos que surgiram durante essa caminhada.

Em 1988, com a Constituição Federal, os indígenas conquistam o reconhecimento da diversidade étnica, o direito à educação diferenciada, a valorização das suas manifestações culturais e o direito da preservação da sua língua materna (Brasil, 2019).

Na década seguinte, a LDB n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional, definiu que nos currículos do ensino fundamental e médio, o ensino da História do Brasil deve apresentar as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as culturas indígena, africana e europeia (Brasil, 2013).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a contemplar os temas transversais, a diversidade cultural e a crítica à visão eurocêntrica dos conteúdos escolares (Brasil, 1997).

No ano seguinte, no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (Brasil, 1998), encontra-se a orientação para que as escolas indígenas construam seu próprio currículo. Trata-se de um documento orientador que subsidia as novas práticas das escolas indígenas e que contou com a participação de especialistas, técnicos(as) e professores(as) indígenas em sua formulação. O documento apresenta considerações gerais sobre a educação escolar indígena por meio de fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica que sustenta a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. No documento, as orientações estão organizadas por áreas do conhecimento.

Por meio da Lei 10.639/2003, foi determinada a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos ensinos fundamental e médio nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados no país, especificando-se que conteúdos referentes a essa temática devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (Brasil, 2003). Essa foi uma conquista dos movimentos negros que atuam na área da educação. E, em 2008, essa lei foi alterada, originando a Lei n.º 11.645/2008, que acrescentou os estudos da história e culturas dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, públicos e privados (Brasil, 2008).

Embora a lei 11.645/2008 exista há mais de uma década e estudos e pesquisas avancem em relação à temática, ainda se constata a ausência de mecanismos que possibilitem o controle e a fiscalização para o cumprimento efetivo da lei, conforme destaca Brighenti (2015). Além disso, a lei não prevê essa obrigatoriedade na Educação Infantil e no ensino superior. Portanto, os professores precisam de uma formação inicial sobre essa temática para poderem garantir em suas práticas a implementação da lei. Também é necessário observar as concepções de crianças em relação a temática, para ampliar as possibilidades pedagógicas na Educação Infantil.

O Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e orienta o atendimento da educação escolar infantil indígena e quilombola em suas especificidades (Brasil, 2009). Esse documento propõe que haja nos planejamentos escolares os saberes e especificidades étnicas e que a criança desde cedo conheça a contribuição de diferentes povos e culturas.

A Resolução CNE/CEB n.º 05/2012 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, respaldando a educação escolar indígena específica, intercultural, diferenciada, bilíngue, multilíngue, comunitária e de qualidade. Sobre a educação escolar indígena infantil, cabe à comunidade indígena decidir sua implementação e a idade de matrícula de suas crianças. Os materiais devem ser específicos, significativos e contextualizados para a criança indígena (Brasil, 2012).

As diretrizes acima são conquistas dos povos indígenas, garantindo o respeito ao olhar de cada comunidade indígena sobre a infância, o momento para que a escola faça parte do cotidiano das crianças e o tipo de material adequado para essa realidade.

Embora a lei seja necessária para superar as desigualdades sociais, os processos educativos em todos os meios, e não apenas na educação escolar, deveriam transformar o conhecimento sobre a história e a Cultura Indígena em algo comum, realizado no dia a dia (Brighenti, 2015).

Para que isso ocorra, as discussões e reflexões na educação básica devem começar na Educação Infantil, de forma a garantir às crianças esse conhecimento “outro” (Brighenti, 2015).

Sobre esse conjunto de documentos, Baniwa (2013) levanta a hipótese de que os direitos conquistados pelos povos indígenas, sobretudo na Constituição de 1988,

estejam relacionados ao sentimento de culpa da população não indígena pelos massacres e mortes impostos aos indígenas durante o processo de colonização. Pode-se relacionar esse sentimento de culpa à falsa solidariedade (assistencialista, paternalista, que causa dependência) que Paulo Freire (1987) questiona.

Tendo em vista a trajetória histórica dessas conquistas ou medidas reparadoras do ponto de vista moral, pode-se e deve-se iniciar a construção de uma proposta que valorize, respeite e dialogue com as comunidades e povos indígenas (Walsh, 2006).

Vale ressaltar que os documentos oficiais reconhecem a importância desse diálogo intercultural. A seguir, são citados alguns desses documentos que registram o respeito às diversidades culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) contêm em seus princípios básicos - éticos, políticos e estéticos-, o compromisso de respeito, solidariedade, combate aos preconceitos, rompimento de formas de dominação e a importância de possibilitar o acesso das crianças a histórias e culturas de outros povos (Brasil, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, a manifestação de interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida e no campo *corpo, gestos e movimentos*, a importância de produzir conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural (Brasil, 2017).

No Currículo da Educação Infantil do Sistema Municipal do Ensino de Bauru (Bauru, 2020), locus desta pesquisa, a temática indígena é citada nos conteúdos da área Ciências e Sociedade, especificamente no eixo relação indivíduo-sociedade.

Embora existam esses documentos, é necessário muito mais que legislação para garantir que a lei n.º 11.645/2008 (Brasil, 2008) seja cumprida e a educação atenda às especificidades da Cultura Indígena.

É importante destacar a importância de uma leitura decolonial desses documentos, conforme analisam Candau e Oliveira (2010).

As legislações possibilitam uma crítica decolonial “na medida que expõem a colonialidade do saber e ao mesmo tempo a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presentes nas práticas sociais e educacionais no nosso país. Outro aspecto é o fato de pôr em discussão nos sistemas de ensino e espaço acadêmico o racismo epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e a verdade. Por fim,

a lei pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica (Candau; Oliveira, 2010, p. 37).

Nosso intuito nesta pesquisa foi construir uma proposta do brincar na perspectiva decolonial na Educação Infantil por meio da cultura corporal, pois acreditamos que, através desse conhecimento outro, podemos favorecer a formação de seres humanos que façam a diferença no espaço em que vivem.

3 RECONHECIMENTO DO TERRITÓRIO TERENA

Neste capítulo, faz-se um breve reconhecimento da cultura do povo Terena. São apresentados alguns aspectos das terras de Araribá, especificamente da escola estadual indígena Aldeia Kopenoti, lócus desta pesquisa. O intuito é contextualizar a pesquisa para que o leitor possa conhecer um pequeno recorte desse território que atravessamos.

3.1 A cultura Terena

Segundo Casali (2018), a condição humana é uma condição cultural, sendo a cultura um complexo de realidades e modos diversos que configuram a criação, a reprodução e o desenvolvimento dos sujeitos humanos historicamente situados.

A Cultura Indígena evidencia a importância das tradições e saberes ancestrais. Os relatos dos anciãos são fontes valiosas desses saberes (Manrique; Carvalho; Nascimento, 2023).

Sobre diversidade cultural, Baniwa (2019) escreve:

É necessário compreender o que é diversidade cultural, não é ideia ou conceito. São modos de vida concretos vividos por milhares de pessoas, comunidades e povos com suas culturas, tradições, línguas, valores, saberes, conhecimentos e visões de mundo (Baniwa, 2019).

O povo Terena tem uma longa história, que está ligada a outros povos indígenas, europeus e africanos. Segundo Bittencourt e Ladeira (2000), através dos artesanatos, pinturas, tecelagem, instrumentos musicais, fotografias e textos escritos por brancos e relatos orais dos mais velhos, pode-se conhecer um pouco da cultura e dos hábitos desse povo.

A língua Terena tem origem na língua Aruák. Por meio da língua, é possível identificar a qual região o povo Terena pertence, pois existe variação desse idioma nas diversas regiões brasileiras.

De acordo com os autores citados, os Terena aldeados vivem em municípios do estado de Mato Grosso do Sul (Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois irmãos do Buriti e Nhoaque) e também no Estado de São Paulo, para onde foram levados pelo extinto Serviço de Proteção aos Índios-SPI.

É importante relatar como eles foram deslocados para as Terras de Araribá. O povo Terena descende dos indígenas Guaná ou Chané, falantes de línguas da família

Aruak, que até o século XIX estavam divididos em quatro subgrupos (Terena, Echoaladi, Kinikinau e Laiana). Os Guaná ocupavam uma extensa área do lado ocidental da bacia do Rio Paraguai – denominada chaco – e também o pantanal. Essa é a referência mais antiga de território tradicional que habita a memória coletiva Terena. Fugindo dos conquistadores espanhóis, os Guaná foram se deslocando para o leste, e devido ao domínio português e ao Império brasileiro foram induzidos a constantes mudanças. Em 1864, os Terena se instalaram em dez aldeamentos fixos próximo ao distrito de Miranda, onde trabalhavam na lavoura. Ali, a catequização e o letramento dos indígenas eram realizados. Durante a Guerra do Paraguai (1864 a 1870), alguns indígenas combateram junto com os brasileiros, outros foram guias e fornecedores de alimentos. Por esse serviço, fora-lhes prometida a concessão oficial de terras, o que não aconteceu. A ofensiva paraguaia ocasionou a dispersão de várias famílias indígenas, as quais buscaram abrigo nas Serras de Maracajú. Novamente expulsos, os Guaná se viram forçados a trabalhar como empregados de fazendas. Nem toda a população Terena passou por isso, alguns indivíduos continuaram a viver em seus territórios. Quando o Marechal Rondon chegou para chefiar a Construtora de Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso, contratou homens Terena para trabalhos braçais em troca da posse de terras onde viviam. Foram criadas as Reservas Taunay/Ipegue, Cachoeirinha, Lalinha e mais duas em Miranda. Mais cinco reservas foram criadas entre 1917 e 1928 para abrigar os Terena. Por considerar os Terena agricultores exemplares, o SPI deslocou famílias desse povo para reservas no interior de São Paulo para que ensinassem suas técnicas e conhecimentos a outras etnias. Em 1930, cinco famílias Terena de Mato Grosso do Sul chegaram a Araribá e passaram a desenvolver a agricultura, a pecuária e a criação de bichos da seda, que haviam aprendido de imigrantes japoneses. Enfim, houve na trajetória do povo Terena sucessivos processos de desterritorialização (MAURO, 2021).

Atualmente, após todo esse processo, o povo Terena apresenta resistência para manter sua identidade, por exemplo, por meio das festas, danças, língua, relações familiares e políticas e artesanato. Vale mencionar a Dança da Ema, presente na comunidade Terena estudada. Antigamente, as roupas dos dançarinos eram feitas com penas de ema, depois a dança foi rebatizada de dança do bate-pau, por causa dos bastões ainda usados. A dança apresenta um sentido mitológico com diferentes versões: um pássaro ensinando o pajé, batalha entre duas etnias, conflitos

entre dois polos dentro do povo Terena e participação dos ancestrais na Guerra do Paraguai (Jesus, 2007).

Baltazar, Mondardo e Fialho (2023) relatam que a estrutura mítica do povo Terena nos leva a crer que a tarefa social do trabalho está fora da sociedade capitalista. A mulher Terena está presente nas divisões do trabalho e nas tomadas de decisões políticas. As atividades do povo Terena estão ligadas ao cultivo da terra, podendo seu território ser entendido como “[...] lugar de resistência, manifestações culturais, relações sociais e naturais onde os Terena convivem em coesão com a natureza [...]” (Baltazar; Mondargo; Fialho, 2023, p. 202).

3.2 Terras Indígenas de Araribá

De acordo com Longhini (2018), um povoamento criado pelo etnólogo Curt Nimuendaju em antigo território Kaingang, posteriormente se tornou reserva fundiária da União, a qual, em 1913, recebeu o povo Guarani por ordem do Presidente Rodrigues Alves. Esses Guarani ficaram muito doentes e nesse período as Terras Indígenas começaram a ser invadidas por fazendeiros locais. Foi nesse período que famílias Terena, oriundas do Mato Grosso do Sul, passaram a ocupar as terras de Araribá, segundo Sebastião Terena (2021).

Hoje, essas terras são demarcadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas – FUNAI e são compostas por quatro aldeias com caciques e lideranças próprias: Kopenoti, a primeira aldeia Terena desse território, Ekeruá, Nimuendaju e Tereguá.

As aldeias Kopenoti e Ekeruá são povoadas sobretudo pelo povo Terena; a Nimuendajú, principalmente pelo povo Guarani; e a aldeia Tereguá foi fundada por filhos da união dos Terena com os Guarani.

As terras indígenas de Araribá contam com dois postos de saúde e igrejas católicas e evangélicas, tendo cada aldeia sua própria escola e liderança.

O Dia dos Povos Indígenas, previsto pela lei n.º 14.402 de 2022 (Brasil, 2022), é um evento muito esperado pelos Terena. Nesse dia, ocorrem comemorações, danças, jogos e venda de artesanatos.

Dados sobre a população indígena (Sisae, 2023) indicam um total de 645 indígenas nessas terras.

As aldeias situam-se ao longo de uma rodovia que liga a estrada entre Bauru-Marília e a cidade de Avaí – estado de São Paulo. As aldeias Tereguá, Nimuendajú e Ekeruá se situam à beira da rodovia, em uma região de cerrado, circundada por grandes fazendas, pastos de gado e cultivos. A aldeia Kopenoti é a mais afastada das três, situada às margens do córrego Araribá, e é alcançada percorrendo-se uma estrada de terra que penetra a Terra Indígena.

3.3 Aldeia Kopenoti

A aldeia Kopenoti acolheu o meu avô, Sebastião Faustino Pereira, Terena da região de Mato Grosso do Sul. Quando ele chegou às terras de Araribá, sendo indígena fluente na língua Terena e procurando um lugar entre seus parentes, foi acolhido nessa aldeia pelo cacique Chicão e suas lideranças. Observa-se na aldeia Kopenoti o acolhimento dado às pesquisas, aos indígenas miscigenados e àqueles que, embora tenham se afastado de suas aldeias originárias, queiram novamente um espaço junto ao seu povo.

A aldeia em que foi desenvolvida a pesquisa foi o primeiro povoamento Terena na terra indígena de Araribá, criado com a vinda de 21 indivíduos em 1932 e posteriormente com outros migrantes, sob a orientação do SPI. Essa aldeia é a mais populosa do território, e as atividades agrícolas permitem sua subsistência (Longhini, 2018).

Em 2002 seu território foi dividido politicamente, com a criação da aldeia Ekeruá, por motivos de terras e gestão populacional. Nessa aldeia existem, em maioria, indígenas da etnia Terena, embora vivam ali também pessoas das etnias Guarani, Kaingang e Krenak (Losnak, 2008).

A aldeia é dividida em vila nova e vila velha, cada uma disposta em uma das margens do córrego Araribá. A aldeia possui, além do cacique, duas lideranças de cada vila, sendo parte delas católica e parte evangélica. O cacique com mandato no período deste estudo é Edenilson Sebastião “Chicão” Terena. A aldeia é conhecida pelo contato e associações com as cidades próximas, tendo eleito um vereador por dois mandatos consecutivos nos últimos anos. Além disso, promove o incentivo a projetos sociais e ambientais visando viabilizar a gestão da agricultura local, tal como em estudo publicado por Félix Terena e C. Sebastião Terena (2017). A aldeia tem grande aproximação política com os municípios paulistas de Avaí, Duartina e Bauru.

Maior aldeia da terra indígena Araribá em extensão, a Kopenoti abriga 51 famílias, com uma população total de 258 pessoas (Sesai, 2023), cuja grande maioria pertence à etnia Terena. Vale salientar que a densidade populacional da comunidade sofre constantes alterações por conta do grande fluxo de indígenas Terena entre as Terras Indígenas de Araribá e aldeias localizadas no Mato Grosso do Sul (Limão Verde, Cachoeirinha, entre outras). Trazidos do Mato Grosso do Sul ao estado de São Paulo, por iniciativa do SPI, nos princípios da década de 1930, os Terena de Araribá mantêm até hoje um forte vínculo com suas raízes sul-mato-grossenses, devido aos parentes que têm por lá.

Nessa aldeia localizam-se a Escola Estadual Indígena Aldeia Kopenoti, o posto de saúde e o casarão histórico construído por volta da década de 1930. Este último foi construído com madeiras advindas de uma serraria que havia no local e que explorava as árvores nativas da região, hoje escassas. O casarão, além de sua importância histórica por ter sido sede do posto indígena do SPI e, posteriormente, da FUNAI até o ano de 2013, também é alvo de uma forte memória afetiva, principalmente por parte dos mais velhos, uma vez que, segundo relatos, o casarão, feito de madeira nativa, “relembra os tempos de fartura da comunidade”. Atualmente, a construção abriga um museu e também serve como sede da associação indígena da Kopenoti. Ali perto fica o principal campo de futebol da aldeia e algumas outras residências de moradores.

A aldeia possui dez lideranças políticas ativas, sendo o cacique Edenilson Sebastião (Chicão Terena) considerado a autoridade máxima local, seguido pelo vice-cacique, Michel Antônio. As demais lideranças são divididas em quatro aliados do cacique e outros quatro aliados do vice-cacique. O cargo de cacique é definido em uma assembleia geral da comunidade, que acontece mediante convocação. O cargo não tem prazo preestabelecido, e as trocas de mandatário podem ocorrer devido a variadas conjunturas políticas, tais como renúncia, falta de prestígio por parte do cacique com os demais indígenas da comunidade ou desentendimentos políticos de naturezas diversas. Sebastião (Chicão Terena), além de cacique, também é presidente do Instituto de Defesa do Meio Ambiente Indígena – IDMAI.

Historicamente reconhecidos por sua forte relação com o trabalho agrícola, inclusive sendo esse o principal motivo pelo qual foram levados pelo SPI ao estado de São Paulo, os Terenas de Araribá continuam valorizando esse aspecto tradicional,

central em seu modo de vida, até os dias atuais. Na Kopenoti, muitas famílias cultivam roças, principalmente de mandioca, para comercialização externa e consumo próprio.

Além disso, o IDMAI também tem roças próprias de mandioca brava e batata doce. O valor obtido com a venda desses produtos integra o “fundo comunitário”, com o qual se pagam diversas despesas, por exemplo, manutenção do maquinário agrícola, diesel e gasolina para o trator e o caminhão da comunidade, e eventuais eventos realizados na aldeia.

De acordo com o cacique, muitas famílias da comunidade têm como única renda fixa o Bolsa Família³. Por esse motivo, o trabalho agrícola se torna uma importante forma de geração de capital, ainda que instável, para jovens e adultos da aldeia. Aqueles Terena que têm recursos financeiros para iniciar e manter uma roça de mandioca muitas vezes geram emprego internamente, pois contratam parentes e amigos para o IDMAI (Pinto, 2019).

3.4 A Escola Estadual Indígena “Aldeia Kopenoti”

A Escola Estadual Indígena “Aldeia Kopenoti” é uma escola autônoma, da zona rural, vinculada à Diretoria de Ensino de Bauru, localizada nas terras indígenas de Araribá, as quais pertencem ao município de Avaí. A escola foi criada por força do Decreto n.º 48.530/2004 (São Paulo, 2004).

Todos os professores(as) da escola são indígenas da própria comunidade. Em 2022, David Terena, indígena da aldeia Ekeruá, assumiu um cargo pedagógico na Diretoria Regional de Ensino de Bauru, uma conquista por representatividade.

Embora a escola indígena receba todo o material que as escolas não indígenas recebem, os professores e professoras são orientados a fazer a adaptação necessária nesse material. Vale registrar que, apesar de as escolas indígenas terem uma legislação específica, o Estado impõe a elas, por meio da BNCC, uma educação colonizadora, que precisa obedecer às mesmas regras das escolas não indígenas, o que acaba preocupando os profissionais que ali trabalham.

Convém lembrar que esta pesquisa não é sobre uma Educação Escolar Indígena. O lugar de fala da pesquisadora é a escola de Educação Infantil não

³ O Programa Bolsa Família é um programa federal de transferência direta e indireta de renda que integra benefícios de assistência social, saúde, educação e emprego, destinado às famílias em situação de pobreza.

indígena. Por isso, precisamos aprender com crianças e professores(as) indígenas e com a comunidade Terena para que possamos colocar em prática uma educação decolonial e atender o que prevê a Lei n.º 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da Cultura Indígena na educação básica.

4 BRINCADEIRAS NAS INFÂNCIAS INDÍGENAS

Neste capítulo são apresentadas e analisadas algumas brincadeiras que fazem parte do cotidiano das crianças indígenas dos povos Maxakali, Munduruku, Bororo, Kalapalo, Xavante, Baniwa, Kaxinawá, Tikuna, Guarani, Kaiowá e Terena, com o objetivo de elucidar como, por meio dessas brincadeiras, pode-se proporcionar conhecimento de novos saberes.

De acordo com Soares *et al.* (1992), todo processo educacional ocorre quando as práticas sociais estão imbuídas de tradições transmitidas de pais para filhos. Isso ocorre oral e corporalmente, ou seja, através dos gestos, do movimento, enfim, da cultura corporal.

Como afirma Kofes (1985, p. 78), “[...] o corpo é a expressão da cultura, portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura [...]”. Portanto, de acordo com esse autor, a aprendizagem ocorre quando o sujeito adquire um conteúdo cultural que se instala/produz em seu corpo por meio das expressões, ou seja, aprendemos a cultura por meio do nosso corpo.

Para iniciar a reflexão sobre a expressão corporal, apresentamos alguns questionamentos de Silva e Nunes (2002) sobre as crianças indígenas:

Como vivem as crianças indígenas? Do que brincam? Quais são seus interesses? Sobre o que aprendem e como o fazem? Como ocupam seu tempo? [...] Há pesquisa sobre elas? [...] Qual a contribuição que os estudos sobre a infância nas sociedades indígenas podem trazer à etnologia brasileira [...]? E, por fim, mas não menos importante, que relevância esses estudos terão para a vida das crianças, nos vários grupos societários em que se inserem, nos aspectos que mais diretamente as afetam [...]? (Silva; Nunes, 2002, p. 11).

As crianças, segundo Alves (2003), experimentam várias formas de se deslocar no espaço: andando em todas as direções, de costas, de lado; cruzando as pernas, em ritmos variados; dando passos largos e pequenos; subindo obstáculos; saltando; girando; correndo. O mesmo acontece com as crianças indígenas no seu cotidiano na aldeia. Além disso, ser criança indígena é fazer parte da natureza, conviver com ela e usufruir de momentos lúdicos. De acordo com a mesma autora, em sua pesquisa com crianças do povo Maxakali, rolar no chão, cavar buracos para se esconder, brincar entre moitas de capim, subir e balançar em árvores, conviver diretamente com animais, tomar banhos nos rios, são ações cotidianas desses corpos brincantes, que também

apreciam brincadeiras de casinha, de carrinhos construídos por eles, de pular cordas e de pegador.

Grando (2005) afirma que, para as sociedades indígenas, as técnicas corporais são transmitidas e transformam o corpo biológico em corpo social. Assim, a criança passa a pertencer ao seu grupo social e assume papéis sociais conquistados e aprendidos através de jogos e brincadeiras. A autora (2006) observa que, pelas brincadeiras, as crianças se apropriam da cultura, constroem identificação com seus pares. Nesse processo, as práticas corporais tradicionais cumprem a função de fazer, pensar e sentir de cada etnia.

Também Benjamin (2002) afirma que a criança indígena no contexto de aldeia interage intensamente com a natureza e, ao brincar ou jogar, é feliz e tem liberdade de repetir o que gosta de fazer quantas vezes quiser.

Um corpo em movimento é um corpo que ri, que festeja, dança a dança do corpo fazendo fluir energia, alegria e ciência. Na Cultura Indígena, os jogos escapam da lógica produtivista e alcançam espaços de aprendizagens sociais, de resistência e afirmação de identidades (Souza, 2010).

Conforme Medeiros e Figueira (2010), o povo Bororo do Mato Grosso utiliza os rituais e danças como instrumento de educação do corpo. É por meio das danças que são revividas histórias e as relações sociais constituintes do grupo. Portanto, os jogos, brincadeiras e danças são elementos de apreensão da identidade de cada cultura e pessoa indígena, demonstrando a forma de raciocinar do grupo e definindo suas características morais e intelectuais.

É importante frisar a importância de serem considerados os olhares, as falas e os conhecimentos da criança, aqui especificamente da criança indígena. Conforme Cohn (2021), as crianças Xikrin têm muito a ensinar sobre o que é ser Xikrin; as crianças Xacriabá, sobre o que é ser Xakriabá; as crianças Galibi-marwono, sobre o que é ser Galibi-marwono. Portanto, as crianças Terenas também têm muito a ensinar sobre o seu mundo Terena.

Munduruku (2023), ao abordar os brincares indígenas, afirma que a cultura é a confissão da nossa incompletude, que não existem culturas melhores que outras e que o tempo indígena é o tempo da natureza, que faz o movimento da circularidade. O autor compara o ser humano às estações do ano para concluir que esse ser humano deve viver cada ciclo plenamente.

Para os povos indígenas, a criança precisa ser apenas criança. Os adultos devem criar condições para isso e educar o corpo da criança para que os velhos eduquem sua alma por meio das histórias. Só assim a criança terá condições de perceber quem ela é no mundo. A criança é educada para o presente. Em muitas línguas indígenas, não existe a palavra *futuro*, já que somente há nomes para as coisas vivenciadas. Na Cultura Indígena, a criança já é o que precisa ser (Munduruku, 2023).

Munduruku (2023) afirma que geralmente os jogos e brincadeiras são coletivos para que se aprenda a ter um comprometimento com todos, para que se construa uma sociedade de abundância, com muito respeito e solidariedade. E assim as crianças cantam, brincam, pintam os corpos e ecoam gritos de resistência.

É pertinente destacar que as brincadeiras e danças indígenas são um vasto repertório da cultura corporal e contribuem para que as sociedades capitalistas conheçam os valores e significados das diferentes culturas entre os povos indígenas (Tenório; Silva, 2014).

Por meio de brincadeiras e jogos, as crianças estabelecem vínculos sociais, cultivam a fantasia, a solidariedade e a amizade. Oliveira e Daolio (2010) afirmam que a educação intercultural pronuncia-se quando as crianças estabelecem contatos e diálogos com o outro e suas diferenças, ampliando suas visões de mundo.

Herrero e Fernandes (2010) nos fornecem uma coletânea de jogos e brincadeiras do povo Kalapalo, entre as quais citamos: kopu kopu - uma espécie de peteca, na qual o objeto feito de palhas e folhas é golpeado para cima e quem errar é ganha cócegas dos outros participantes; ukigue humitsutu - prova de resistência, na qual o jogador corre sem respirar até onde consegue; heiné kuputisu - o corredor corre com um pé só cerca de cem metros de distância; emusi - jogo parecido com o pega-pega; oto - dois amigos deitados em posição invertida, segurando os tornozelos, rolam pelo chão; hagaka - o participante tenta acertar o seu oponente na perna com uma flecha.

Tenório e Silva (2014) relatam algumas brincadeiras do povo Xavante: tomoti - a criança disputa quem irá girar seu pião feito de tomoti por mais tempo; forquilha de pau - os participantes são separados em dois grupos, um dos participantes encaixa sua forquilha num círculo e o grupo oponente procura tirá-lo daquele espaço demarcado; marimbondo com ninho - espécie de pega-pega no qual o marimbondo é

o pegador e os outros são as presas; pular cordas; ho o o ore - dança em duas fileiras em que as crianças cantam e dançam devagarinho e ao chegar perto do outro, pegam nas mãos, cumprimentam-se e abraçam-se.

No povo Baniwa, conforme Grando, Xavantes e Campos (2010), encontramos as brincadeiras: onça e cutia, caiu no poço, tapuchuca (cobra cega), balanço de cipó, gato e rato, ciranda cirandinha, esconde-esconde, jogo do palito, brincadeira do avião e da abelha.

Albuquerque (2010) cita algumas brincadeiras de povos que vivem no Acre, como: arco e flecha, bilboquê com cabeça de tartaruga, corridas na praia e brinquedos feitos de palha, barro, madeira e cipó (bonecas, utensílios para brincar de casinha, animais feitos de barro). Os Kaxinawá brincam de pintar o corpo, cozinhar, fazer cócegas, imitar animais, brincar na lama, fazer cataventos de folhas e apitos de madeira.

Entre o povo Tikuna, na região do Amazonas, as crianças brincam de gavião e galinha, melancia, tucuxi e curupira (todas essas brincadeiras são parecidas com o pega-pega, só mudam os personagens), vida (queimada), sol e lua (disputa de força de dois grupos que ficam em colunas uma de frente para a outra, segurando na cintura do colega, na qual o objetivo é puxar o outro grupo, os participantes da frente ficam de mãos dadas), briga de galo (disputa entre dois participantes, que com um pé só tentam derrubar o outro com os ombros), pião, bolinhas de gude feitas de barro, brincar na água, subir em árvores, balar passarinhos e jogar bola (Soares, 2010).

Weirich e Santos (2021) registram as brincadeiras das crianças Guaranis/Kaiowá, enfatizando que são elas que geralmente produzem seus brinquedos, como as bolinhas feitas de argila e os estilingues feitos com galhos de árvores para caçar passarinhos, futebol, bolinhas de gude, jogo das cinco marias (confeccionados com quadradinhos de panos cheios de areia), petecas, perna de pau, pega-pega de corrente, sambo (dança de defesa corporal), futebol, coelhinho sai da toca, fazer comidinhas, escalada em árvores, carrinhos feitos com sucatas, disputas entre quem pula mais alto e mais longe na água da represa, disputas entre quem permanece por mais tempo embaixo da água, passa anel no barbante (as crianças ficam com as duas mãos segurando o barbante esticado e uma criança ao centro observando, o anel é passado de mão em mão pelo barbante até a criança no centro

pedir para parar e tentar adivinhar com quem está o anel, caso não consiga terá que pagar uma prenda), pescaria.

Novais (2010, p. 82), em seu diário de campo, relata as brincadeiras das crianças do povo Terena:

As brincadeiras como correr, subir em árvores e imitar as atividades desenvolvidas pelos adultos são as mais frequentes entre as crianças Terena que hoje brincam de trabalhar para quando adultas trabalhar brincando. O trabalho para os Terena não se caracteriza pela seriedade ou rigidez, mas sim por leveza, descontração, brincadeiras e conversas. O termo cuidar substitui trabalhar, assim estão sempre cuidando das roças, cuidando da casa, cuidando das crianças, cuidando de preparar a comida e cuidando das coisas da escola (Registro do diário de campo, 14/07/2010).

Brostolin e Oliveira (2013), em suas observações das crianças Terena, consideram que suas brincadeiras preferidas são o futebol, brincar de bicho (pular de galho em galho nas árvores da aldeia), queimada, areia e a brincadeira da flor. Para esta última, são necessários apenas um pedaço de galho de árvore para desenhar na areia e um grão de milho. A brincadeira começa quando uma flor é desenhada no chão, com a quantidade de pétalas correspondente ao número de participantes. Em cada pétala um número é colocado, como, por exemplo, os números 7, 10, 21, 42, 50, 70 e 100. O miolo da flor fica reservado para a brincadeira começar. Por sorteio, que é feito com o grão de milho, um número é escolhido. O jogador que estiver na pétala do número sorteado, deve ir para o centro da flor e gritar “stop”, enquanto os demais participantes correm para lados opostos. Quando a palavra *stop* é ouvida, todos os outros que correram devem parar e virar “estátuas”. Então, o participante que está no centro da flor, em três passos longos, deve encostar em alguém. Se conseguir, a pessoa tocada recebe um “X” no número, se acumular três Xs, deixa a brincadeira. O vencedor será aquele que ficar por último.

Inúmeras são as brincadeiras e jogos que podemos encontrar entre os diferentes povos indígenas.

Seguem alguns aspectos que chamam a atenção ao se observarem as crianças e brincadeiras dessas sociedades, de acordo com os relatos encontrados nas pesquisas e também as observações feitas em campo durante esta pesquisa.

Colman (2023), em sua tese de doutorado, expõe que a exclusão do outro na brincadeira não tem graça para as crianças Terena. É na aldeia que elas se sentem livres e seguras. A autora defende que as crianças precisam interagir enquanto

crianças, pensar como crianças, enxergar como crianças e ter o direito de ser crianças. É durante as brincadeiras que se sentem livres para expor suas alegrias, sonhos, dores, medos, dificuldades e histórias de vida. A autora observou também que as crianças nunca estão sozinhas, sempre estão rodeadas de outras crianças, de mãos dadas, com outra criança no colo (Colman, 2023).

As atividades do cotidiano na aldeia são exploradas pelas crianças durante toda a infância, conforme relata Silva (2016).

Brincar para nós povos indígenas vai muito além do caráter recreativo [...]. O brincar é um fio que agrega, constrói e elabora a identidade étnica, que através do afeto se conta e reconta os saberes cosmológicos e a cosmovisão que nos orienta no tempo/espaço indígena e por isso o brincar não tem tempo cronológico, nem idade (é eterna atividade exploratória); ocorre em diversos espaços – kipóheôti; veyoti yúku; yonoti kavâne; kasa'irikoti paxíxi respectivamente, lavar roupa no rio, pegar lenha, ir à roça e virada de fruta – são atos de brincar (Silva, 2016, p. 170)

Colman (2023) destaca que as atividades domésticas, na maioria das vezes, tornam-se brincadeiras para as crianças Terena, as quais definem o modo de brincar e o momento de mudar de brincadeira. Esse é o modo de ser da criança indígena do povo Terena, como expõe Sobrinho (2011).

Suas brincadeiras são situações fundamentais na construção das culturas da infância e representam um infinito universo de possibilidades para a reconstrução do cotidiano social, o que também lhes permite viver a cultura dos adultos a partir dos seus modos de vida (Sobrinho, 2011, p. 257)

Outro destaque é a coletividade entre as crianças, marcada pelo pertencimento étnico. Durante esta pesquisa, foi possível sentir uma serena calma no ambiente do povo Terena. Sem a intenção de romantizar os povos indígenas, é difícil imaginar, como escreveu Colman (2023), as crianças Terena em uma escola tão barulhenta quanto a maioria das escolas não indígenas.

Portanto, cada criança produz seu lugar na infância de acordo com sua cultura, mas independentemente de raça, cor ou etnia, brincar, criar e pensar é próprio da criança (Sarmiento, 2009).

Ainda na cultura Terena, observa-se a importância do núcleo familiar na infância e na introdução de valores como respeito e solidariedade. Isso pode ser constatado em rituais, como pedir a bênção aos mais velhos, que são repassados

oralmente e transmitidos de geração a geração. Sem muitas palavras e muitas vezes apenas pelo olhar, os mais velhos estão sempre ensinando as crianças (Lima, 2008).

As brincadeiras na cultura Terena têm a função de proporcionar um aprendizado para a vida. Dessa forma, podem contribuir muito para as reflexões sobre a infância e propiciar conhecimento de novos saberes, ensinando a criança a, desde cedo, respeitar culturas outras, despertando uma nova forma de olhar o mundo.

5 CAMINHOS PARA A INTERCULTURALIDADE – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados o percurso metodológico, o tipo de pesquisa, os participantes, as técnicas de coleta de dados e o processo de análise de dados coletados.

5.1 Delineamento da Pesquisa

Este estudo é fundamentado na metodologia qualitativa, para a qual, na dinâmica das ciências sociais, “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza e significados dela transbordante” (Minayo, 2001, p. 15). Sendo assim, é fundamental conhecer a realidade das crianças das escolas de Educação Infantil envolvidas.

Minayo (2012) utiliza o verbo *compreender* como elemento principal na abordagem qualitativa: compreender colocando-se no lugar do outro, levando em conta a singularidade do indivíduo, interpretando todo o cenário, experiências e vivências envolvidas pela cultura do grupo.

Visando a um processo de pesquisa coletivo, definimos a abordagem da pesquisa-ação para o trabalho de campo, considerada como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (Tripp, 2005, p. 447). Essa metodologia requer ação tanto na prática, como na pesquisa científica.

De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional é uma estratégia para que os professores(as) possam utilizar suas pesquisas para melhorar seu ensino. Toledo e Jacob (2013) também defendem a importância da pesquisa-ação na área da educação, pois os processos estimulam a autonomia do sujeito, a construção de saberes e o desenvolvimento de práticas cidadãs, buscando-se soluções para problemas de forma participativa.

Portanto, esta pesquisa possui os elementos que a caracterizam como uma pesquisa qualitativa e pesquisa-ação pela participação e laços de confiança que foram criados entre pesquisadora e crianças e professores(as), tão necessários para a geração de dados e fluência das atividades emergentes durante a pesquisa. A participação, o envolvimento e a confiança de todos(as) foram fatores fundamentais no caminho percorrido.

5.2 Campo de Pesquisa, participantes e termos éticos

Mediante aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), sob o Parecer Consubstanciado n.º 5.508.303, a pesquisa de campo foi desenvolvida em dois contextos: uma escola indígena do interior paulista e uma escola de Educação Infantil municipal em uma cidade do interior paulista. Devido ao período pandêmico pelo qual passamos, houve dificuldades e morosidade na aprovação de tal pesquisa junto à CONEP e à FUNAI.

A escola indígena, lócus desta pesquisa, atende cerca de 109 crianças e conta com 16 professores(as), que atuam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Os professores(as), crianças e seus responsáveis assinaram termos de consentimento e/ou assentimento livre e esclarecido, para ciência dos objetivos e procedimentos, bem como para autorização da publicação das informações fornecidas. Também obtivemos a autorização da direção da escola e das lideranças indígenas para a realização deste estudo.

A escola municipal do interior paulista atende somente a Educação Infantil, aproximadamente 188 crianças de zero a cinco anos. A escola conta com 14 professores(as). A pesquisa foi realizada em uma turma com 23 crianças de quatro e cinco anos em período integral e três professoras que atuaram nessa turma entre os anos de 2022 e 2023.

As professoras, crianças e seus responsáveis assinaram termos de consentimento e/ou assentimento livre e esclarecido, para ciência dos objetivos e procedimentos, bem como para autorização da publicação das informações fornecidas. Também obtivemos autorização da direção da escola e da Secretaria Municipal da Educação.

Em suma, a pesquisa obteve todas as autorizações necessárias. Solicitamos a autorização à direção das escolas e das lideranças indígenas para a realização do estudo, conforme os termos/autorizações que seguem.

Para a pesquisa junto à escola indígena:

Autorização da FUNAI (Apêndice A), Termo de Compromisso de Uso e Imagem para a FUNAI (Apêndice B), Termo de Anuência da Liderança Indígena (Apêndice C), Termo de Aceite da direção da escola (Apêndice D), Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE, para professores (as) e diretor(a) da escola indígena (Apêndice E), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para os(as) responsáveis dos(as) alunos(as) da escola indígena (Apêndice F), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, ilustrado e adequado à faixa etária para crianças da escola indígena (Apêndice G).

Para a pesquisa junto à escola municipal:

Autorização da Secretaria Municipal de Educação (Apêndice H), Termo de Aceite da direção da escola (Apêndice D), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para professores(as) e diretor(a) da escola municipal (Apêndice I), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para os(as) responsáveis dos(as) alunos(as) da escola municipal (Apêndice J), Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, ilustrado e adequado à faixa etária para crianças da escola municipal (Apêndice K).

No que se refere a gastos com a pesquisa, registra-se que não houve custos para as escolas envolvidas. Todas as despesas foram custeadas pela pesquisadora.

Como devolutiva para as escolas participantes e também para a Secretaria Municipal da Educação, será enviada, sem nenhum custo, em até 60 dias após a defesa e aprovação da pesquisa, uma cópia da dissertação e do produto educacional construído.

5.3 Desenvolvimento da pesquisa de campo e técnicas de coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados observação de campo, construção do diário de campo, roda de conversas, grupo focal, filmagens e entrevistas semiestruturadas. Vale salientar que não é possível uma imersão em uma dada realidade sem que a pesquisadora a afete e seja por ela afetada. Isso exige, como já assinalou Marx (1985), que se desenvolva uma relação contínua entre os fatos observados, as situações vivenciadas e os conceitos teóricos, constituindo-se um processo dialético.

O desenvolvimento da pesquisa nos dois ambientes escolares contou com os instrumentos de coleta de dados a seguir especificados.

Na escola indígena, inicialmente realizamos várias visitas com a finalidade de a pesquisadora conhecer os participantes da pesquisa e também de a comunidade conhecer a pesquisadora, estabelecendo-se um vínculo de intimidade, respeito e

confiança entre elas. Tais conversas integram as entrevistas, pois, nesses momentos preliminares, ouvimos muito das crianças e dos(as) professores(as). Nesse sentido, afirma Demartini (2005, p. 13), “[...] toda situação de entrevista, tudo na pesquisa é parte da pesquisa, e deve ser considerado na análise, especialmente quando se trata de crianças”.

Durante a coleta de dados, houve grande preocupação e cuidado, já que se tratava de uma pesquisa com crianças e não sobre crianças. Quando se trata de crianças e indígenas, percebemos que são necessários grandes esforços para viabilizar a conquista da confiança entre os participantes e assim podermos ter uma comunicação mais efetiva.

Em uma das visitas com o intuito do estreitamento de vínculos, apresentamos o projeto de pesquisa, sua justificativa e objetivos e ficamos à disposição para qualquer dúvida que pudesse surgir. Nesse momento, também explicamos sobre os termos de consentimento e entregamos uma cópia do projeto de pesquisa para a professora responsável pela escola. Tivemos uma boa receptividade por parte do professor e da equipe gestora e um pequeno contato com as crianças da turma. Explicamos que esperaríamos a aprovação do Comitê de Ética para iniciarmos o trabalho.

No mês de julho de 2022, foi feita uma Reunião de Pais, na qual apresentamos a pesquisa e colhemos as autorizações das famílias. Nesse dia, também foi realizado um encontro com as crianças indígenas para a apresentação do projeto de pesquisa, apresentação da proposta de construção de um livro infantil com a colaboração delas e confirmação/assinatura dos termos de assentimentos. Nesse momento, as crianças puderam concordar ou não em participar da pesquisa.

A primeira entrevista semiestruturada com o professor A da Educação Infantil da escola indígena foi realizada em julho de 2022, com base no roteiro que consta no Apêndice L, quando retomamos os objetivos da pesquisa e observamos no professor uma boa receptividade e disposição para colaborar. O professor da turma também é cacique da aldeia Kopenoti. Foram realizadas outras entrevistas com as professoras que assumiram a turma depois do professor A, as quais tiveram suas perguntas baseadas no roteiro de entrevista que constam no Apêndice Q.

A primeira entrevista semiestruturada com o professor A continha as seguintes sugestões/perguntas: Conte um pouco sobre a organização cultural e história dos

costumes e hábitos do povo Terena. Vamos conversar um pouco sobre as crianças/infâncias: Qual a participação das crianças nas atividades coletivas? Qual sua percepção sobre as crianças? Como é a infância Terena e suas brincadeiras? Qual a diferença entre a infância na aldeia e na cidade? Qual o papel da escola na educação das crianças? Qual o papel da família na educação das crianças?

Elaboramos esse roteiro, mas durante a entrevista o entrevistado sentiu-se livre para contar o que desejava e expressar sua opinião. Deixamos explícito que o diálogo é fundamental durante a pesquisa.

Nesse sentido, Oliveira (1998) ressalta a importância de o(a) pesquisador(a) perceber o(a) entrevistado(a) como um(a) interlocutor(a), ou seja, ouvir e deixar ser ouvido pelo outro, estabelecendo um diálogo entre iguais.

Acerca do roteiro da entrevista, Guazi (2021) nos dá algumas orientações:

O roteiro consiste em um conjunto de questões que deverão ser realizadas durante a coleta de dados [...], ao delimitar as questões do roteiro, identifique os objetivos de cada uma delas. Responda em relação a cada pergunta elaborada: que tipo de informação pode ser coletada por meio dessa informação? Por qual motivo essa informação interessa à pesquisa? [...]. No roteiro, evite o uso de linguagem técnica e priorize o uso de palavras e construções verbais que são rotineiras em nossas conversações: lembre-se que a linguagem deve ser adequada ao público alvo para o qual a entrevista é dirigida. Faça questões abertas [...] (Guazi, 2021, p. 4).

Para a professora B, elaboramos o roteiro nos seguintes termos: significado da infância para a comunidade indígena; como a cultura corporal é trabalhada na escola indígena; conhecimentos e aspectos culturais que gostariam de dar visibilidade no currículo escolar; visão sobre os materiais que retratam a Cultura Indígena; aprendizagem nas comunidades indígenas; principais jogos, brincadeiras e danças presentes na infância indígena; compreensão do pensamento decolonial e a interculturalidade. O roteiro dessa entrevista semiestruturada consta no Apêndice Q deste trabalho.

Após realizar o diagnóstico inicial, recorremos à observação de campo, entre os meses de agosto e setembro de 2022, por aproximadamente quatro semanas. Nessa etapa, identificamos as brincadeiras presentes na infância indígena Terena, especificamente no grupo de crianças que moram na aldeia Kopenoti. Também observamos e anotamos as manifestações corporais que o grupo considera importantes para valorizar e dar visibilidade à Cultura Indígena.

Sobre a definição de observação participante, utilizada nesta pesquisa, Minayo enfatiza (2013):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Minayo (2013) afirma que a observação participante tem um sentido prático ao permitir ao pesquisador(a) esquivar-se de pré-julgamentos e de interpretações prontas, uma vez que é no convívio do grupo estudado que o observador percebe as questões realmente relevantes e que compreende aspectos que aos poucos vão aflorando.

Durante o período de observação, registramos por escrito aspectos relacionados às brincadeiras e rotinas das crianças, sempre buscando conversar com elas e ouvi-las sobre suas experiências brincantes e suas opiniões sobre o que poderíamos ensinar da Cultura Indígena, por meio das brincadeiras, para crianças não indígenas. Nesse percurso, houve algumas dificuldades devido a faltas das crianças menores, justificadas por doenças ou tempo chuvoso. Cabe pontuar que as crianças, durante o tempo da pesquisa, trocaram de professor(a) três vezes.

Foram realizados cinco encontros, nos quais as crianças vivenciaram as brincadeiras. Os encontros aconteceram no horário escolar, tendo como objetivo a escolha coletiva das brincadeiras para a construção do livro infantil.

Utilizamos o diário de campo para registrar os dados. O diário é um documento em que docentes e pesquisadores(as) realizam os registros das observações da realidade vivenciada. Segundo Zabalza (2004), ele deve contemplar três aspectos relacionados à periodicidade: regularidade para que o(a) autor(a) garanta a continuidade e a sistematização dos fatos escritos; representatividade, ou seja, um relato o mais próximo possível dos acontecimentos; e continuidade estrutural que promova foco no assunto abordado.

No diário, foram registrados eventos, expressões verbais e corporais das crianças em relação às brincadeiras, jogos, danças e aspectos que envolvem o corpo e a cultura corporal.

Também foram feitas fotos e filmagens para o registro dessas vivências corporais indígenas. Nesse sentido, segundo Campanholli (2012), podemos observar de maneira evidente os eventos registrados por imagens, as quais proporcionam credibilidade à realidade.

Assim, os registros foram relevantes para contribuir com a construção do produto educacional, o livro infantil, além de proporcionarem o compartilhamento de experiências entre as crianças da escola indígena e da escola municipal.

Após essa etapa, por solicitação dos(as) professores(as) da escola indígena, foram apresentadas às crianças Terena brincadeiras indígenas de outros povos, com o intuito de contribuir para ampliar seu repertório de brincadeiras. As crianças da escola municipal sugeriram algumas brincadeiras, objetivando trocar experiências brincantes com as crianças indígenas. Foi observado, nas falas das crianças da escola municipal, grande entusiasmo com relação às brincadeiras indígenas que estavam aprendendo. Assim, foi proposto um encontro entre as crianças indígenas e as crianças da escola municipal para promoção de intercâmbio cultural por meio do compartilhamento de brincadeiras.

Nesse processo, a roda da conversa foi uma técnica de coleta de dados utilizada com as crianças e professores(as), já que permite a interação entre pesquisadora e participantes e propicia troca de opiniões e mediação da pesquisa (Melo; Cruz, 2014).

Depois dessa etapa, realizou-se outra entrevista semiestruturada com os professores(as) e roda de conversa com as crianças para reflexões em torno do processo desenvolvido e da proposta da produção do produto educacional.

Na entrevista com os professores(as) e roda de conversa com as crianças, os temas principais foram: se o produto educacional/livro construído retrata a realidade da cultura dos povos indígenas; materiais necessários para dar visibilidade e valorizar a cultura dos povos indígenas; quais ações seriam necessárias para dar continuidade ao processo que foi desenvolvido durante a pesquisa para a promoção da interculturalidade entre as crianças da Educação Infantil. Esse roteiro para a entrevista encontra-se no Apêndice X.

Na escola municipal, local em que a pesquisadora atua como diretora, foi apresentado o projeto de pesquisa para a equipe escolar em uma reunião inicial, a qual foi muito importante para suscitar reflexões e também convidar as parceiras para

a pesquisa. As professoras do infantil IV e V⁴ se prontificaram a colaborar e, em comum, chegamos à conclusão de que seria muito importante o infantil IV participar do estudo, pois era a turma que continuaria na escola no próximo ano. Na sequência, as professoras assinaram os termos de consentimento.

Na reunião de pais, que constava no calendário escolar, explicamos a eles o projeto de pesquisa. Os pais assinaram os termos de consentimento necessários e nos colocamos à disposição para sanar eventuais dúvidas sobre o projeto.

Inicialmente, com os(as) professores(as) da escola municipal, foi feita uma sessão de grupo focal com os(as) professores(as) da Educação Infantil participantes da pesquisa. Nessa sessão foram abordados os seguintes temas: significado da infância; diferenças e similaridades da infância em contextos urbanos e no contexto da comunidade indígena; como a cultura corporal é trabalhada na escola; brincadeiras, danças e jogos da Cultura Indígena que a equipe conhece e trabalha com as crianças; Cultura Indígena no currículo e plano de ensino; materiais que a escola possui sobre a Cultura Indígena; conhecimento da lei n.º 11645/2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Indígena nas escolas brasileiras; compreensão do pensamento decolonial e interculturalidade crítica; e possibilidades da aplicação do produto educacional (livro infantil). A transcrição do grupo focal se encontra no Apêndice U.

Devido à dificuldade de conciliar horários, a sessão foi realizada pelo Google Meet com duas professoras. Além disso, fez-se uma entrevista semiestruturada com a professora que não pode participar no dia planejado.

Propusemos cinco encontros com as crianças para as vivências das experiências brincantes da cultura corporal indígena, cujos registros foram feitos em desenhos pelas crianças da escola municipal. Também aconteceram rodas de conversas após cada vivência.

Segundo Moura e Lima (2014), na pesquisa qualitativa, a roda da conversa permite ao pesquisador participar das reflexões com as crianças, oportunidade em que ocorrem interações entre os pares, construindo-se os dados da pesquisa coletivamente.

O diário de campo foi usado para registrar eventos, expressões verbais e corporais das crianças em relação às brincadeiras, jogos, danças e aspectos que

⁴ Crianças com idade entre 4 e 5 anos.

envolveram o corpo e a cultura corporal, vivenciados nesse processo de construção de vivências brincantes da cultura corporal indígena.

Recorremos também a fotos e filmagens para registro dessas vivências corporais. As crianças da escola municipal também foram convidadas a gravar vídeos com relatos e vivências dos seus jogos, brincadeiras e danças favoritos para compartilhar com as crianças da escola indígena. Além disso, foram registradas suas percepções e opiniões sobre as vivências das brincadeiras.

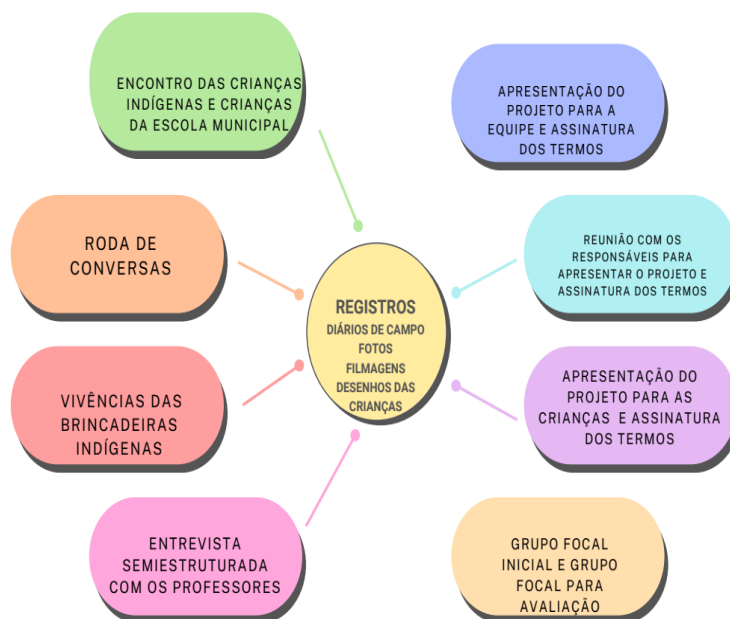
Ao final desse processo, realizamos outra sessão de grupo focal, com os(as) professores(as) da escola municipal, para reflexões em torno do processo desenvolvido e para avaliar o engajamento das crianças durante as vivências, os desafios encontrados pelos professores(as) e se os objetivos do produto educacional/livro infantil haviam sido alcançados.

Figura 1 – Etapas da pesquisa na Escola Indígena



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 2 – Etapas da Pesquisa na Escola Municipal



Fonte: Elaborada pela autora.

5.4 Procedimentos de análise dos dados

A análise de dados foi realizada pelo método de análise de conteúdo (Bardin, 2016), utilizando-se a técnica de categorização.

Gomes (2009) considera que, dentre as possibilidades de análise, estão a apreciação e o diálogo pela construção de categorias, o que significa agrupar no mesmo conceito características em comum, atentando-se para os princípios da classificação, exaustão e exclusão mútua.

Segundo Gomes (2009), os procedimentos ocorrem de forma sequencial ou consecutiva, tendo como etapas:

a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (Gomes, 2009, p. 88).

A articulação das categorias a partir da coleta de dados requer sucessivos aprofundamentos sobre as relações entre a base teórica do(a) pesquisador(a) e os

resultados gerados, afirma Gomes (2002). Assim, as categorias foram construídas depois da coleta de dados. No próximo capítulo são apresentados e discutidos os resultados em diálogo com o referencial teórico.

6 COMPARTILHANDO O BRINCAR DAS CRIANÇAS TERENA DA ALDEIA KOPENOTI EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, apresentam-se os dados gerados na pesquisa de campo, com análise do brincar das crianças Terena da aldeia Kopenoti e o brincar na perspectiva intercultural.

6.1 Conhecer e aprender com a comunidade indígena Kopenoti

Nessa categoria, são apresentados e discutidos os dados gerados sobre o convívio e as aprendizagens e conhecimentos em torno do brincar das crianças Terena da aldeia Kopenoti.

A pesquisa em campo foi iniciada no mês de julho de 2022 após sua aprovação pela CONEP. Como já destacado, a construção de vínculos durante a observação participante é fundamental nas pesquisas com crianças, principalmente em pesquisas com crianças indígenas (Demartini, 2005).

Ocorreram várias visitas em diversos momentos: em espaços escolares, durante o cotidiano na aldeia e em momentos de festividades, quando a pesquisadora observava as crianças ou dialogava com elas.

No início, o sentimento era de desconforto, pois não havia ainda o vínculo. Muitas vezes a pesquisadora expressou esse sentimento no diário de campo:

Há sensação de resistência ou desconfiança perante a minha presença no território. Embora eles saibam do meu parentesco, e acredito que isso facilitou minha aceitação, ainda sinto um certo deslocamento (Diário de campo, 01/09/2021).

Tal desconforto é comum no início de uma pesquisa. Colman e Souza (2022) também perceberam, em sua pesquisa com crianças Terena, o quanto elas são cuidadosas em se aproximar, olham de longe, desconfiam e nos colocam no lugar de estranhos, “um comportamento que nos faz sentir o quanto elas já aprenderam sobre as estratégias de sobrevivência” (Colman; Souza, 2022, p. 43). Aos poucos, as crianças vão se aproximando. A confiança e a aceitação vieram à medida que houve movimentos da pesquisadora para que isso acontecesse.

Após conversas com o cacique e a diretora da escola, ficou explicado o motivo de certa desconfiança:

[...] muitas vezes, pessoas bem intencionadas, como eu, são usadas dentro da própria Universidade. Muitas pesquisas dentro das aldeias são utilizadas para prejudicar as próprias comunidades indígenas (principalmente no momento político em que estamos, utilizam as fraquezas e dia a dia da comunidade) e por isso muitos povos estão se fechando para a pesquisa (Diário de campo, 01/09/2021).

No contexto deste trabalho, a criação de vínculos aconteceu de maneira gradual. Sobre isso, Colman e Souza (2022, p. 44) esclarecem que: “Quando o pesquisador passa pelos crivos do compromisso, os afetos começam, as relações vão se dando na confiança, algo caro, precisa ser alimentado no com-viver e no estar junto”.

Seguem alguns momentos que mostram como foi essa criação de vínculo que favoreceu conhecer e aprender com a comunidade da aldeia Kopenoti.

Figura 3 – Momento de criação de vínculo entre pesquisadora e crianças indígenas



Fonte: Registro da autora.

Esse registro expressa um momento descontraído entre pesquisadora, professora indígena e crianças Terena, no qual a pesquisadora procurava estabelecer um diálogo com as crianças sobre as brincadeiras preferidas delas.

Em várias ocasiões, foi identificada a afirmação de Colman e Souza (2022, p. 131):

Brincar com as crianças indígenas ensina que o adulto nada mais é do que um mediador aprendiz, quem estabelece as regras e os limites são elas, e,

por vezes, no estar com elas, pode-se observar que tais regras e limites são ressignificados pelo tão complexo modo de ser delas (Colman; Souza, 2022, p. 131).

Na brincadeira do Gavião e Passarinhos, ocorreu uma situação em que uma criança resolveu que haveria mais um personagem na brincadeira: a árvore. No início tinham sido estabelecidos somente o gavião e os passarinhos, portanto nesse momento observamos a criação e a autonomia das crianças durante a brincadeira. (Diário de Campo, 30 setembro 2022).

Figura 4 – Criação de vínculo - participação na festa em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas



Fonte: Registro da autora.

As festas em comemoração ao Dia dos Povos Indígenas movimentam a aldeia Kopenoti, sendo muito importantes para toda a comunidade. Nesse dia, a aldeia convida a população das cidades vizinhas para prestigiar as danças, artesanatos e outras apresentações culturais.

No que se refere a esses eventos, Zóia (2010) escreve:

As festas e comemorações são espaços onde encontramos momentos de grande significado e aprendizagem, pois são neles que se busca enaltecer aspectos culturais da comunidade e levam seus membros a sentir, pensar e

conhecer o seu lugar no mundo em que se situam. São nessas ocasiões que o sentimento de pertencimento a um povo diferenciado é exaltado com orgulho (Zóia, 2010, p. 194).

Figura 5 – Criação de vínculo - participação na apresentação das crianças Terena da aldeia Kopenoti na cidade de Avaí



Fonte: Registro da autora.

Nesse dia a pesquisadora foi convidada para acompanhar a escola da aldeia em uma apresentação de danças na cidade próxima. A pesquisadora constatou que o vínculo de confiança havia se estabelecido com professores(as), funcionários(as) e outros membros da comunidade, pois ela já se sentia parte da comunidade:

Quando cheguei ao estádio, as crianças, professores(as) e funcionários(as), com um gesto de alegria, acenaram para que eu fosse sentar perto delas e fizeram questão de que eu almoçasse junto com eles(as). Isso me deixou muito feliz, senti um pertencimento em relação à comunidade (Diário de Campo, novembro 2021).

Figura 6 – Criação de vínculo - participação durante a festividade do Dia das Crianças



Fonte: Registro da autora.

Foi muito importante estar presente nos eventos que a escola proporcionou para a comunidade, pois nesses momentos, além de observar as crianças, suas relações com outras crianças e com os adultos, por meio de conversas, a pesquisadora procurava entender o significado desses momentos. Também foi interessante observar a participação de grande parte da comunidade, conforme anotado no diário:

J. expressa sua alegria em participar da gincana entre as crianças: - Adorei brincar das brincadeiras da bexiga, da corrida do ovo e da dança da laranja. Eu queria essa festa todo dia porque tem algodão doce!" (Diário de Campo, outubro 2022).

Figura 7 – Criação de vínculo – participação durante os jogos entre as aldeias vizinhas – corrida da tora



Fonte: Registro da autora.

Os jogos indígenas que ocorrem na cidade vizinha também movimentam a aldeia. Estar na arquibancada torcendo com a comunidade causou à pesquisadora uma sensação de pertencimento e respeito.

Os Jogos Indígenas são parte dos valores culturais da comunidade, como explicam Veiga e Ferreira (2005):

Os jogos estão impregnados de valores culturais, de criação do mundo material e imaterial das sociedades. Eles foram sendo criados pelos diferentes povos, difundidos através do contato e re-significados com transformações das civilizações e sociedades. Eles fazem partes da riqueza da ludo diversidade e do patrimônio cultural da humanidade. Os jogos tradicionais indígenas têm características específicas nas diferentes sociedades. As noções integradoras do Universo, a cosmologia, os mitos sagrados e os rituais de cada etnia permeiam os jogos tradicionais, as brincadeiras, as danças e até as atividades esportivas contemporâneas praticadas nas aldeias (Veiga; Ferreira, 2005, p. 188-189).

Após todas essas visitas e participações em diversas situações junto à comunidade Kopenoti para a criação de vínculos, reunião de pais, apresentação da proposta às crianças e assinatura de todos os termos, foi iniciada a primeira atividade do cronograma estabelecido com as crianças. Decidimos iniciar esse trabalho com uma contação da história “Foi vovó quem disse”, do autor indígena Daniel Munduruku (Munduruku, 2015). A pesquisadora usou alguns materiais de apoio na contação da história. As crianças, no início, apresentaram certa resistência em sentar e ouvir, mas aos poucos foram se envolvendo na história.

Vale notar que essa rotina de contar e ouvir histórias, tão comum nas escolas urbanas, pode não existir na comunidade indígena. Isso nos possibilita compreender o que chamamos de resistência. A esse respeito, Julião, Oliveira e Matos (2023, p. 58) afirmam que: “A ‘estrutura temporal’ do cotidiano de uma criança indígena é, no mínimo, possuidora de outra complexidade, que não aquela do espaço escolar, com seus tempos predeterminados e constantemente dirigidos, exigindo outras correlações”.

A rotina das crianças Terena da aldeia Kopenoti é diferente daquela das crianças da escola municipal. Sua sala de aula é “lá fora”, no campinho da escola e nos arredores das casas da aldeia. O professor indígena da aldeia Kopenoti, referindo-se à infância indígena dessa comunidade, afirma:

Porque a infância da gente, na aldeia, tem sido bem liberal. Você tem o contato com a natureza, com o meio ambiente, com o rio, com a mata, com a floresta. É completamente diferente da infância da cidade, na qual vocês vivem mais fechados em casa, tem uma vida mais urbanizada. Então eu acredito que é diferente essa liberdade que as crianças têm na aldeia da “prisão” que tem na cidade, de não poder sair, o espaço que a criança brinca é controlado. Na aldeia, as crianças têm liberdade de andar, brincar, participando de forma tranquila e segura (Entrevista com o professor – agosto, 2022).

Após a contação da história, foi introduzida a temática da pesquisa e a pesquisadora se apresentou novamente como indígena Terena. Também foi apresentada a proposta para as crianças ajudarem a escrever um livro parecido com o lido, mas que seria sobre as brincadeiras indígenas que elas quisessem compartilhar. Nesse dia, a pesquisadora propôs às crianças o registro da história através de desenhos.

Figura 8 – Registro da Contação de história: Foi vovó quem disse



Fonte: Registro da aluna Ana Lúcia.

Esse desenho foi feito por uma aluna Terena após a contação da história *Foi vovó quem disse*. Fizemos questão de escolher um autor indígena para que as crianças se identificassem com ele. De acordo com Silveira, Camargo e Matos (2023, p. 119), “as histórias são marcadas por concepções de mundo e valores que auxiliam na solidificação do caráter e da virtude das crianças”.

Conforme defendem os autores acima, as histórias são importantes para a preservação das memórias e tradições e podem ser consideradas um ato de resistência. Por isso, optamos por iniciar o trabalho com a contação de história de um autor indígena e também a construir um livro infantil com a colaboração das crianças Terena. Nesse dia:

Conversamos sobre os personagens da história e o que eles mais gostaram. As crianças ficaram um pouco dispersas, mesmo eu utilizando tons de voz diferente, acredito que a falta de vivências dessas atividades, da maneira como a pesquisadora conduziu a atividade, tenham contribuído (Diário de campo, julho 2022).

Na comunidade, as contações de histórias são feitas durante as conversas em família, em momentos em que os saberes são transmitidos oralmente entre as gerações. A pesquisadora se propôs a um exercício de se decolonizar para ouvir as crianças, conforme suas observações registradas no diário:

Apresentei a foto do autor para as crianças e contei um pouco sobre a vida dele. Nesse dia, eu estava acompanhada de mais duas crianças (filha e amiguinha de uma professora da escola municipal que pedira para me acompanhar à escola da aldeia). Antes do início da história, houve as apresentações. O objetivo da atividade foi iniciar uma conversa sobre a Cultura Indígena e sobre como as crianças poderiam ajudar a mostrar a cultura de forma a valorizá-la. Na hora do recreio, as crianças que levei foram convidadas pelas crianças da escola da aldeia para brincarem juntas. Observei que as crianças foram muito simpáticas entre si e se mostraram muito receptivas ao brincarem juntas. As crianças da escola da aldeia ensinaram a brincadeira Bandeirinha e chamaram as meninas para pularem corda também. Embora nosso tempo tenha sido curto, observei que a brincadeira entre as crianças era uma atividade conhecida por ambas, o que favoreceu brincarem juntas (Diário de campo, julho de 2022).

As brincadeiras das crianças indígenas e as das crianças da escola municipal compõem a Cultura Infantil do Brasil, que é multi em diversos aspectos: multiétnica, multicultural, multilíngue. Porém, embora possam parecer as mesmas, não o são, pois quem brinca não são os mesmos indivíduos e eles brincam com sentidos, tempos e espaços próprios. Sobrinho (2010, p. 6), afirma que “as crianças, em seus grupos, produzem culturas e a identificação dos processos pelos quais se dá esta produção nos possibilita perceber as diferentes culturas infantis”.

A brincadeira educa no corpo uma maneira de ser, sentir, pensar e se relacionar com o mundo. Os processos relacionais entre as crianças dos dois contextos são elementos fundamentais para a interculturalidade. Segundo Sarmiento (2007, p. 117), “esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento”.

Portanto, ainda nesse processo de contação de história, proximidade com as crianças e professoras, foi solicitada a colaboração das crianças para uma parceria na escrita de um livro infantil, conforme relatos do diário de campo:

O espaço na escola indígena e a proximidade com a natureza favorecem essas relações. Conversei com as crianças sobre a possibilidade de elas me ensinarem brincadeiras para que eu pudesse compartilhar com as crianças da escola na qual eu trabalho. Também falei que queria a ajuda delas para escrever um livro com as brincadeiras de que elas mais gostavam (Diário de campo, julho 2022).

Nesses encontros iniciais, foi privilegiada a escuta sensível do que as crianças podem nos ensinar, pois, de acordo com Soares (2006):

Considerar a participação das crianças na investigação, é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde

a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua ação é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação (Soares, 2006, p. 28-29).

Também os professores foram ouvidos sobre a infância:

A infância na minha cultura Terena eu acho que é muito importante, porque é onde a gente consegue construir a identidade do nosso povo (Entrevista, professora B, agosto 2022).

Observou-se que o povo Terena compreende a importância de as crianças indígenas se reconhecerem e fortalecerem sua identidade. Para Hall (2000, p. 104), “a identidade é um desses conceitos que operam sob rasura, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada de forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”.

A esse respeito, Colman (2023, p. 45) acrescenta:

Aqui é como experimentar trazer aquele olhar curioso de criança, aquele que olha pela primeira vez, mas com a consciência de que a criança habita dentro de um adulto que passou por muitos processos formativos de identidade. Nesse sentido, tensionar os modos de ver e questionar o mundo, entre o ser criança e o ser adulto, num movimento concomitante.

Segue a fala da professora entrevistada sobre a importância da infância na Cultura Terena:

Começa ali desde bebê até criança, na Educação Infantil, na escola e na casa, porque é na infância que a gente começa a mostrar a identidade dos pequenos Terena que estão crescendo para ser militantes da nossa cultura, do nosso povo, da nossa ancestralidade. A infância é muito importante para nós, além da gente mostrar para as crianças a identidade de cada um, para eles se reconhecerem como um indígena, a infância é muito importante na cultura Terena. A infância não é igual na cidade, cada um na sua casa. A gente é criado livre, a gente é criado como irmãos, todo mundo se conhece e para nós, Terena, é muito mais importante criar identidade (Entrevista, professora B, agosto 2022).

Observa-se que a infância Terena compreende o estado daquele que ainda precisa de orientação, conforme relata Silva (2016, p. 162):

Não é fácil mensurar quais são as idades que definem o que é ser criança/infância Terena, mas como me parece, em toda cultura para quem te viu criança, você nunca cresce, mesmo os adultos ao cumprimentar os anciãos lhe solicitam um pedido de bênção. Anteriormente, antes das categorizações ocidentais transpostas para as comunidades Terena, se entendia a criança/infância, como um período de dependência total e/ou

parcial dos pais e do seu núcleo familiar, ou seja, todo aquele(a) que não é provedor e que não é provido por outro grupo familiar, é criança! Não casou, não constituiu família, é dependente imediato dos pais!

Grando (2014) afirma que cada sociedade indígena tem uma cosmologia específica e se organiza a partir dela e assim concebe a infância.

Segundo Zoia (2009), a infância indígena está ligada à ideia de liberdade, autonomia, com direito a permanecer em todos os lugares da aldeia. Essa liberdade, que é experimentada no período da infância, permite às crianças indígenas uma melhor compreensão do seu mundo e também as habilita para a partilha do social. É um período em que o brincar se manifesta de modo mais contundente, é um período especial de aprendizagem.

Também Silveira, Camargo e Matos (2023) destacam uma marca da infância das crianças indígenas, que foi observada pela pesquisadora na infância Terena: cuidar da natureza e dos animais.

Nas quatro semanas em que acompanhamos e ouvimos as crianças sobre suas vivências, observamos que, no cotidiano da escola, as crianças estão sempre juntas, não importando a idade. No período da tarde, a escola atende a Educação Infantil e o ensino fundamental 1, anos iniciais. Em muitos momentos, os membros da comunidade estão na escola e são comuns projetos com a participação de pessoas de fora da escola. As mães têm acesso livre à escola, e não raro ficam sentadas sem interferir no cotidiano escolar. É tudo muito natural e tranquilo, a escola é realmente da comunidade.

As brincadeiras livres acontecem na chegada, no recreio e na saída, ou seja, a qualquer momento em que as crianças se juntam. Todas brincam juntas e as brincadeiras que prevaleceram no período da pesquisa foram: pega-pega entre os pequenos, utilizando o brinquedo do parque; a brincadeira da ema; futebol; cobra-cega; tubarão invisível; corrida com o Sonic, que um aluno inventou, pois está na fase de querer tudo desse personagem; corridas; brincadeiras com cordas; e brincadeira da bandeirinha.

As brincadeiras envolvem todas as crianças da escola. Uma ou outra, às vezes, se sentava para observar e descansar, mas logo era chamada pelos amigos. Foi interessante observar o cuidado que os(as) maiores dispensam aos(às) menores. Os(as) maiores ensinavam e cobravam os(as) menores, mas em situações de

conflitos havia certa proteção, principalmente das meninas maiores em relação aos pequenos.

Sobre os momentos de brincadeira, a pesquisadora registrou em seu diário:

As crianças faziam relatos sobre as brincadeiras, quando eu solicitava, mas de maneira rápida e resumida, o interesse era aproveitar o tempo para brincar (Diário de campo de agosto de 2022).

Ainda sobre as brincadeiras entre os povos indígenas, Grando, Xavante e Campos (2010, p. 94), afirmam:

As brincadeiras que são consideradas tradicionais nas diferentes etnias, tinham como cenário principal, muitas vezes, o contato com a natureza. Este cenário é apresentado demarcando uma natureza específica de cada região na qual a etnia se constitui como povo tradicional. A cultura lúdica assim, fala do local em que as pessoas vivem, sua história, seus valores, seus fazeres, fala da vida cotidiana e das relações que homem e mulher, desde a mais tenra infância, estabelecem com o seu meio, que é social, mesmo na relação com a natureza.

Figura 9 – Registro do dia a dia das crianças indígenas na escola



Fonte: Registro da autora.

Essa imagem retrata um brincar que não se traduz facilmente. As crianças estão brincando com um jeito de ser da comunidade Terena desse território. Essa brincadeira não tem um nome, mas existe um brincar ali.

Também sobre a importância de se analisar o modo de viver e pensar das crianças, Sobrinho (2010) afirma:

Analisar o modo de viver e de pensar das crianças [...], entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir e escutar seus gostos ou preferências é uma forma de compreendê-las como grupo humano que se vincula a um grupo étnico bem definido [...] (Murabac Sobrinho, 2010, p. 142).

Na aldeia Kopenoti, as crianças estão sempre juntas. Durante as brincadeiras, é impossível separá-las. As maiores sempre chamam as menores para as brincadeiras e outros momentos da rotina, sempre cuidando delas e protegendo-as. Da mesma forma, as menores fazem questão de brincar com as maiores. O pequeno número de crianças na escola favorece esse comportamento, além de a Cultura Indígena evidenciar essa relação entre as crianças indígenas. Segue um pequeno relato do Diário de Campo que evidencia esse comportamento:

Fiquei observando as crianças que corriam por todo o espaço brincando de pega-pega. Eram crianças pequenas e grandes, não importa muito a idade, percebi os mais velhos sempre ensinando os menores e ajudando-os. Em nenhum momento percebi os mais velhos não deixando os menores participarem (Diário de campo, 12 de abril de 2022).

Em setembro de 2022, iniciamos nosso Produto Educacional, um livro infantil construído com a participação das crianças. Foram cinco encontros nos quais as crianças compartilharam suas brincadeiras preferidas e as vivenciaram. Também vivenciaram brincadeiras compartilhadas pelas crianças da escola municipal.

Nosso primeiro encontro para vivenciar as brincadeiras indígenas está descrito no relato do Diário de Campo:

Nessa tarde, trouxemos para as crianças indígenas um vídeo das crianças da escola municipal contando sobre as brincadeiras de que mais gostavam, sendo elas: quente e frio, caça ao tesouro, pega esconde, morto vivo, futebol, pega congela e bambolê. Tive a impressão de que as brincadeiras elencadas foram aquelas trabalhadas recentemente com a turma da escola municipal. Propus que as crianças da escola indígena também ensinassem algumas brincadeiras bem legais para as crianças da escola municipal. Então fizemos uma lista das brincadeiras que eram da preferência das crianças da Educação Infantil. As crianças então apontaram: arranca mandioca; brincadeira da ema, cobra-cega, brincadeiras com cordas, bandeirinha, cabo de guerra, corrida do saci, petecas, arco e flecha, corrida das toras. Acredito que as duas últimas foram escolhidas porque as crianças tinham tido contato recente com elas em atividades no município de Avaí (Diário de Campo, 16/09/2022).

Nosso objetivo com tais ações foi propiciar um intercâmbio entre as crianças da escola indígena e as crianças da escola municipal que resultasse em uma prática de interculturalidade.

Walsh (2009) identifica três concepções de educação intercultural: a) relacional: intercâmbio entre as culturas, sujeitos, práticas, saberes, valores e tradições; b) funcional: a autora traz como referência Tubino (2005), que conceitua a interculturalidade funcional como estratégia para favorecer a coesão social, diminuindo as tensões entre os grupos subalternizados, sem afetar as relações de poder vigente; e c) interculturalidade crítica.

Sobre a interculturalidade crítica, Candau (2012) escreve:

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012).

Com o registro em diário de campo, continuamos descrevendo o intercâmbio entre as crianças. Vale frisar que, mesmo com a intencionalidade de promover uma interculturalidade crítica, observamos que ainda estamos em processo e até agora provocamos uma interculturalidade relacional, conforme mostram as anotações do diário:

Combinamos que, a cada vez que eu fosse à aldeia, elas ensinariam uma brincadeira para que eu pudesse ensiná-la às crianças da escola municipal. Iniciamos essa proposta com as crianças realizando a brincadeira da Ema. Fizemos um vídeo das crianças brincando. Observei que essa brincadeira faz parte da infância Terena, pois as crianças gostam muito dela. Além disso, a brincadeira passou pelas infâncias das professoras, que lembram com carinho de alguns momentos de sua infância, o que foi constatado nas entrevistas. A figura da Ema representa muito para a cultura Terena e a história é contada para as crianças desde cedo, nas festas e na escola. Nos eventos, o cacique sempre cita esse animal e sua relação com o povo Terena (Diário de Campo, 16/09/2022).

Notamos que as crianças da escola indígena da Educação Infantil tem um pouco de dificuldade para verbalizar as brincadeiras. Os vídeos mostram a criança ora tímida, ora contando a brincadeira com expressões corporais, mas é importante destacar que elas sabem brincar. As brincadeiras sempre acontecem com as crianças maiores, acredito que devido à pequena quantidade de crianças frequentando a Educação Infantil e até mesmo devido ao fato de no dia a dia das crianças já ser assim. Nesse dia, compartilhamos

com as crianças a brincadeira do quente-frio sugerida pelas crianças da escola municipal. As crianças participaram com entusiasmo. Depois fizemos a roda da conversa, porém senti muita dificuldade na comunicação oral das crianças. Quando questionadas se haviam gostado da brincadeira, elas apenas diziam “gostamos”. Nesse dia, pediram insistentemente que eu trouxesse um trator para elas. Também pedimos que conversassem em casa com as mães e vovós e pedissem para elas ensinarem brincadeiras novas. Enviamos bilhetes para as famílias solicitando essa colaboração. Fizemos um desenho para o registro dessa brincadeira (Diário de campo, 16/09/2022).

É importante ressaltar que a pesquisadora estava atenta à importância de a comunicação acontecer de forma efetiva, respeitando a maneira de esse povo se comunicar. Paulo Freire (1997) enfatiza que é por meio do diálogo que descolonizamos as mentes. Valorizamos esse diálogo nesta pesquisa, em conformidade com o que ensina Freire (1997):

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 1997, p. 67).

Sendo assim, continuaremos a apresentar e refletir sobre as vivências das brincadeiras escolhidas.

Figura 10 – Registro da brincadeira da ema



Fonte: Registro da autora.

Corrêa e Arthuso (2018) afirmam que há um esforço dos professores(as) indígenas em manter as manifestações da cultura Terena, sendo a brincadeira da ema uma delas, pois há uma cosmovisão muito forte devido à ema ser um animal sagrado para os Terena, presente e homenageada na dança dos homens chamada Kipê ou dança do Bate Pau.

Existiam muitos conflitos com outras etnias antigamente, pois eles não se entendiam, não falavam a mesma língua. Foi aí que surgiu a dança conhecida como “Kipê” (em português significa Ema), símbolo da guerra e vitória dos Terena, é a mesma dança do bate-pau. O professor de oficina contou que “É uma dança lenta no começo, com um passo em cima do outro, para não chamar a atenção dos inimigos”, tem o nome de Ema, pois usavam a pena desse animal na dança. “Pra gente a Ema sempre foi sagrada” [...] Hoje, não usam mais a pena de Ema, pois não tem em Ekeruá, mas segundo o professor de oficina, “A Ema está viva no céu, a noite eu consigo ver” - Diário de Campo, 14 de maio de 2012 (Corrêa; Arthuso, 2018, p. 88).

Essa é a principal brincadeira do povo Terena nas terras de Araribá. Foi uma das primeiras citadas pelas crianças e professores(as) indígenas e a primeira a ser escolhida pelas crianças para compor as brincadeiras do livro infantil.

No nosso segundo encontro, iniciamos um diálogo com as crianças sobre um vídeo que trouxemos das crianças da escola municipal brincando com bambolês. Apresentamos os bambolês para as crianças indígenas, que primeiramente o manipularam e depois brincaram com ele. Retomamos as sugestões das crianças indígenas de brincadeiras que elas elencaram. Foi solicitado que escolhessem cinco para a composição do livro, conforme descrito no Diário de Campo:

Uma criança nos procurou querendo ensinar as crianças da escola municipal a brincar de futebol e também de cabo de guerra, aproveitamos para filmar a criança ensinando. Foi o primeiro momento em que uma criança da Educação Infantil conseguiu ou quis ensinar a brincadeira através da linguagem oral, pois geralmente ensinam fazendo a brincadeira ou na oralidade somente com a ajuda dos maiores. Essa criança nos surpreendeu, fez uma explicação rápida e objetiva. Foi na hora do recreio que propus às crianças ensinarem as brincadeiras para as crianças da escola municipal. Citei as brincadeiras sugeridas das semanas anteriores e, hoje, as crianças escolheram ensinar as seguintes brincadeiras: Cordas, Bandeirinha, Gavião e passarinhos, Cabo de Guerra e Corrida do Saci. As crianças brincaram e eu filmei. Após as brincadeiras, fizemos uma roda de conversa para decidirmos quais dessas brincadeiras colocaríamos no livro. As opiniões foram diversas; as crianças maiores queriam a Brincadeira da Ema, Bandeirinha, Gavião e passarinhos e as menores optaram pela Brincadeira da Ema, Corrida do Saci, Gavião e passarinhos e Cabo de Guerra. Optamos por colocar no livro a sugestão das crianças da Educação Infantil. Uma das crianças perguntou sobre quando iria na escola municipal para brincar; respondemos que esse encontro seria no próximo mês devido ao agendamento do ônibus. Retomamos as brincadeiras

que as crianças trouxeram durante esse tempo de pesquisa e perguntamos se eram essas brincadeiras que elas queriam trazer para o livro. As crianças sugeriram também cabo de guerra, arco e flecha, corrida da tora, pega-pega, taco, corre cutia, pé na lata e coelhinho sai da toca. Conversamos sobre colocar somente cinco brincadeiras. Foi difícil o consenso, mas as crianças acabaram definindo para o livro a brincadeira da Ema, Gavião e passarinhos, Arranca Mandioca, Corrida dos Sacis e Peteca. Combinamos que, assim que o livro estiver pronto, o traremos para as crianças aprovarem (Diário de Campo, 30/09/2022).

Em diversos momentos da pesquisa, observamos que as crianças anseiam por momentos de trocas, o que se coaduna com o que afirmam Corrêa e Arthuso (2018) quanto à importância de uma educação intercultural para combater o preconceito e possibilitar o conhecimento outro por meio desse diálogo entre culturas. Para elas, a educação intercultural:

deve ser uma luta de todos e todas, no sentido de transpor o desperdício de experiências e conhecimentos dos povos indígenas, que se traduz na discriminação e no preconceito que sofrem cotidianamente. É uma luta solidária, jamais solitária, e traz à tona processos educativos próprios dos povos indígenas que foram obscurecidos, silenciados e invisibilizados. É preciso [...] aprender a fazer da escola um lugar de partilha; de não fragmentação dos tempos e espaços; de aprender mais do que ensinar; de ouvir mais do que falar e de não termos medo de compartilhar nossos saberes e ignorâncias, enfim, estarmos abertos ao diálogo do encontro olho no olho e receber do outro o que ele pode nos oferecer [...] (Corrêa; Arthuso, 2018, p. 89).

Continuamos nesse intercâmbio de brincadeiras entre as crianças e finalizamos a proposta do livro infantil com cinco brincadeiras: Brincadeira da Ema, Gavião e passarinho, Arranca Mandioca, Corrida do Saci e Peteca. Além das trocas das brincadeiras, o compartilhamento dos espaços escolares foi importante para o intercâmbio de saberes e conhecimentos sobre o brincar entre crianças de contextos diferentes.

O caminho percorrido nesta pesquisa foi o da escuta das crianças, valorizando o que elas pensam, suas expressões, dúvidas e inquietações, para assim promover um diálogo intercultural entre crianças da escola indígena e crianças da escola municipal. Esse é um desafio da educação intercultural e dos objetivos traçados. Vale salientar que a pesquisadora também tem desconstruído conceitos e reconstruído saberes à medida que tece sua própria identidade, na busca por se descolonizar. Todo esse processo fez parte da pesquisa. Esta pesquisa contribuiu para a “construção do meu corpo-território mais humanizado”, conforme disserta Miranda (2020, p. 34):

A concepção da perspectiva do corpo-território elucida um pensar que provoque a perspectiva educacional que reafirma as territorialidades como algo fixo e imutável. Se as nossas corporeidades performatizam pelas mais variadas espacialidades e já que somos um território de passagem não nos contemplamos com o acabado, pois estamos em devir, em construção, rasurados, em constantes trocas de peles.

Ainda, de acordo com Miranda (2014), o corpo-território:

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias (Miranda, 2014, p. 69-70).

O processo de se descolonizar pode ser entendido como uma chance de o indivíduo incorporar uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes invisibilizados e situá-los como parte de um projeto que desconstrói criticamente a configuração que impera em termos das situações nas quais ele é fixado. É exercício e desafio para uma prática intercultural.

Nesse sentido, ouvimos as crianças, que muitas vezes não têm a oportunidade de ser ouvidas de maneira atenciosa e sensível. Ressalte-se a importância da prática decolonial de ouvir as crianças dos povos indígenas, para que elas possam expressar o que querem visibilizar de sua cultura. A prática decolonial desconstrói e se constrói a todo momento (Souza, 2018).

No início da pesquisa, a forma encontrada para ouvir as crianças foi a observação de suas ações dentro do contexto da aldeia. Já no primeiro contato, durante a festa em Comemoração aos Povos Indígenas, o cacique ressaltou a importância de as crianças participarem. As crianças mostravam, através dos sorrisos, olhares e posturas, orgulho de pertencer ao Povo Terena e poder mostrar a cultura através da dança, com roupas típicas, brincando com seus brinquedos indígenas (zarabatanas, arcos e flechas, assovios).

Figura 11 – Crianças sendo levantadas durante a dança do Kipaè



Fonte: Registro da autora.

De acordo com Silva (2023), a educação decolonial possibilita novas vozes ao cenário de representação. Mota Neto (2015) afirma que a decolonidade busca superar as opressões sobre os grupos subalternos exercidas pelos agentes de mecanismos de controle, o qual silencia os saberes presentes na América Latina.

Em junho de 2021, durante a votação da PEC 215⁵, observamos as crianças da aldeia envolvidas nas reuniões sobre esse assunto. Algumas tinham olhares atentos e preocupados, outras estavam brincando. Nesse dia, foi registrado no diário.

[...] observo que as crianças sempre estão nos espaços de discussões, votações e luta dos povos. Observo que o exemplo dos adultos significa muito para as crianças. Alguns brincam no meio das discussões e outros observam os adultos atentamente. Destaco que não encontramos um espaço separado para as crianças, elas acompanham sempre os adultos. [...] uma criança com o seu pequeno arco de brinquedo, levantou-o e disse: - Não à PEC 215! Acabava de ouvir uma liderança falando isso.

⁵ A PEC215 é uma proposta elaborada na Câmara que propõe alterar a Constituição para transferir ao Congresso a decisão final sobre a demarcação de terras indígenas e fixa o dia 5 de outubro de 1988, data em que a Constituição foi promulgada, como “marco temporal” para definir o que são terras permanentemente ocupadas por indígenas. Isso significa que os índios não terão direito à terra se não a ocupavam em 1988. Dessa forma, a PEC 215 não leva em conta grupos indígenas que foram expulsos de suas Terras tradicionais e que devido a conflitos fundiários, não conseguiram voltar a ocupar estas áreas.

As crianças Terena brincam de acordo com a realidade que lhes é apresentada e participam das reuniões e conversas. Os espaços de escuta e fala acontecem muitas vezes na escola. De acordo com a professora P,

[...] é importante que as crianças desde cedo participem das discussões, e nós, como professores Terena, temos que deixar que as crianças falem, participem para que entendam desde pequenos a importância da nossa luta e continuem na luta (Diário de Campo, junho de 2021).

No contexto da aldeia indígena, os momentos de escuta das crianças indígenas aconteceram durante a roda da conversa e também em conversas individuais com as crianças.

Figura 12 – Roda de conversa



Fonte: Registro da autora.

Na roda de conversa, as crianças foram estimuladas a falar de suas principais brincadeiras e a escolher algumas para o livro infantil. Foram momentos de troca, risadas e até polêmica ao terem que eleger somente cinco brincadeiras.

Na primeira visita com o objetivo de vivenciar as brincadeiras das crianças indígenas, foram escolhidas por elas duas brincadeiras: Pular cordas e Bandeirinha. Nesse dia, a pesquisadora registrou em seu diário:

O recreio é feito com todas as turmas juntas. As crianças anseiam por esse momento, comem a merenda muito animadas, conversam e já combinam as brincadeiras. Hoje, a brincadeira escolhida foi Bandeirinha. Essa brincadeira faz parte da rotina das crianças e todas a conhecem bem. As crianças da Educação Infantil brincam com as maiores, sem problemas. Conhecem as regras e participam ativamente da brincadeira. Outra brincadeira contemplada no dia de hoje: pular corda, na qual utilizaram a música: Branca de neve quer saber! As regras são estabelecidas entre eles e todos são convidados a participar. Não há interferência dos adultos nessas brincadeiras. Observo uma grande participação de todas as crianças e os conflitos que apareceram foram resolvidos entre eles. É comum as meninas maiores fazerem a mediação nos poucos conflitos que apareceram, por exemplo na fila ou em eventuais risadas quando alguém cai (Diário de Campo, 2/9/2022).

Sobre a autonomia das crianças, Sobrinho (2010) afirma:

É preciso tirar as crianças da condição de objetos, para deixá-las advir como agentes de sua própria ação e discurso. Isso significa afirmar que elas são competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar- com suas diferentes linguagens- das decisões acerca das questões que lhe dizem respeito e fazem parte da cultura de seu povo indígena (Sobrinho 2010, p. 142).

Nesse sentido respeitamos a escolha de cada brincadeira, ouvimos das próprias crianças as regras, depois, sempre em uma roda da conversa, deixávamos um espaço para que elas pudessem expressar seus sentimentos a respeito daquele momento e também sua opinião sobre a brincadeira fazer parte do livro infantil.

Em uma dessas rodas da conversa,

L. disse que não havia gostado da brincadeira porque M. tinha “roubado”, ao empurrar outra criança para fora da linha durante a brincadeira de Pega-pega. Era nítido, na expressão da criança, que estava muito chateada e concluiu justificando sua saída da brincadeira mais cedo. Outra criança se pronunciou dizendo que M. sempre faz isso e logo T. sugeriu uma nova partida e que M. não iria participar. Todos concordaram, apesar de M. retrucar. (Diário de Campo, 9/9/2022). Nesse dia foram realizadas várias brincadeiras com a corda: Observo que as crianças são bem tolerantes em relação aos erros e dão diversas chances para os amigos que erram no início. É uma alegria entre eles! É lindo ver crianças de todas as idades brincando e sendo crianças! O respeito a essa fase do desenvolvimento tão importante é o que chama a atenção durante esse momento de brincadeiras. (Diário de Campo, 9/9/2022).

Figura 13 – Criação de vínculo - diálogo com criança Terena da aldeia Kopenoti sobre as brincadeiras que conhecia



Fonte: Registro da autora.

A pesquisadora observava as crianças da aldeia brincando de cordas e posteriormente Bandeirinha. F., que apenas observava junto com a pesquisadora, explicou as regras das brincadeiras:

Você está vendo? É assim: Tem dois times, nós temos que puxar o outro e assim congela! Aí, a do outro grupo tem que vir e descongelar! O chinelo é a Bandeirinha e quem pegar ganha! A gente tem que ir correndo pegar a Bandeirinha! M. entra na conversa e acrescenta que para escolher o time, os dois líderes do grupo tiram pedra, papel e tesoura. M. também explica que tem “que tirar” dois ou um para escolher quem será o cuidador da bandeirinha. Os escolhidos têm que cuidar bem! (Transcrição de vídeo, dia 16/09/2022).

É importante ressaltar que, apesar da intencionalidade de ouvir as crianças, de um esforço para uma relação horizontal, houve dificuldade da pesquisadora, que vem de uma educação escolar não indígena. Na escola indígena, a pesquisadora brincou com as crianças, assumindo um papel que os(as) professores(as) da escola não indígena estão acostumados a fazer. Porém em uma comunidade indígena, as crianças aprendem as brincadeiras com as mais velhas e, por isso, é muito difícil os adultos participarem com as crianças. Outro aspecto que podemos destacar é que, para que houvesse horizontalidade, as próprias crianças poderiam ter feito as filmagens e imagens de acordo com o que achavam mais relevante registrar. Portanto,

esses elementos são limitadores para a perspectiva da interculturalidade crítica ou para a horizontalidade entre crianças e pesquisadora.

As brincadeiras na comunidade acontecem no dia a dia, não são sistematizadas e apresentam valores, hábitos e regras de convivência daquela comunidade específica.

Segundo Silveira (2023), é importante lembrar que muitas crianças indígenas utilizam brincadeiras de sua própria cultura e não indígenas como: futebol, bandeirinha, jogos eletrônicos. Observamos essas brincadeiras presentes na comunidade Kopenoti, conforme mostram as figuras abaixo:

Figura 14 – Crianças Terena da aldeia Kopenoti jogando futebol com as crianças da escola municipal



Fonte: Registro da autora.

Figura 15 – Crianças Terena da aldeia Kopenoti brincando com jogos digitais no celular



Fonte: Registro da autora.

Nas vivências do brincar na aldeia, observamos que as crianças não brincam somente com as crianças da mesma idade. Esse intercâmbio que ocorre entre crianças de idades diferentes favorecem os processos de aprender, fortalecem a tradição do brincar que é um princípio da educação do corpo-sujeito. Essas experiências propiciam desenvolver suas possibilidades de ousar, recriar e imitar. Na aldeia, esse brincar não tem uma hora determinada. As crianças não têm o tempo do brincar. Trata-se do brincar em uma aldeia indígena, do tempo e do espaço do aprender a ser criança, pois ser criança nessa comunidade implica necessariamente relações interculturais de crianças, de adultos, animais, tempos e espaços variados. Ser uma criança daquele território não pode se limitar a um único adulto, a um único grupo de crianças porque aí ela não dá conta de ser uma criança daquele lugar.

Iniciamos as vivências das brincadeiras das crianças Terena em uma noite de ensaio de danças para apresentação. Observamos o seguinte:

As crianças que corriam por todo o espaço brincando de pega-pega eram pequenas e grandes. Não importa muito a idade, percebi os mais velhos sempre ensinando os menores e ajudando-os. Em nenhum momento percebi os mais velhos não deixando os menores participarem. Outra coisa que observei foi as crianças subirem em muretas mais altas, correrem com gravetos e pedaços de pau. Fiquei preocupada com possíveis acidentes, mas logo percebi que aquilo fazia parte do cotidiano e que elas estavam acostumadas com aquelas brincadeiras. O ensaio iniciou com a dança das mulheres, enquanto alguns jovens cuidavam do som; havia mulheres e crianças que imitavam os passos de uma moça que estava liderando a dança. Na dança do bate-pau também percebi a presença masculina de todas as idades. Tanto nas danças das mulheres como na dos homens havia a crianças da Educação Infantil que já estavam familiarizadas com os passos. Percebi a presença de um brinquedo de arco e flecha nas costas de um menino da Educação Infantil (Diário de campo, 12/04/2022).

No quadro abaixo são apresentadas as brincadeiras vivenciadas com as crianças Terena da aldeia Kopenoti. As próprias crianças elencaram as brincadeiras para as vivências com o objetivo de a pesquisadora ensiná-las na escola em que atua. Enfatizamos para as crianças que fomos aprender com elas o brincar. Assim, elas se dispuseram a mostrar para as crianças urbanas os seus saberes. Elas têm por princípio não se esconder, não ter preocupação em receber algo de volta ou cobrar por isso.

Quadro 1 – Brincadeiras vivenciadas com as crianças Terena da aldeia Kopenoti

(continua)

BRINCADEIRAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Arranca mandioca	Arrancar até a última mandioca (crianças) que estão na fila.	Um dos participantes é escolhido para arrancar, uma a uma, as “crianças mandiocas”, começando pela última da fila.
Brincadeira da ema	Pegar a ema.	Os participantes formam um círculo. Uma criança será a ema. Quem estiver na roda, deve ficar quieto, e a criança que é a ema tem que se aproximar bem suavemente e fugir quando os participantes forem pegá-lo.
Cobra cega	A cobra cega (criança) com os olhos vendados deverá pegar outra criança.	O pegador com os olhos vendados deverá pegar outro participante, que poderá tocá-lo e sair correndo. Quem ele pegar será a próxima cobra cega.

Quadro 1 – Brincadeiras vivenciadas com as crianças Terena da aldeia Kopenoti**(continua)**

BRINCADEIRAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Cordas	Pular cordas.	A brincadeira é realizada em pequenos grupos, com diversas músicas, exigindo saltar com um ou com dois pés, agachar, girar...
Bandeirinha	Pegar a bandeira do time adversário.	Cada time escolhe um campo e coloca sua bandeira no fundo do campo adversário. O objetivo é recuperar a bandeira sem ser tocado. Quem for pego fica parado no lugar até que um colega de equipe se arrisque a salvá-lo com um toque.
Cabo de guerra	Medir a força através de uma corda puxada por dois grupos.	Dois grupos formados pelo mesmo número de crianças puxam a corda, cada um para o seu lado. O grupo vencedor será o que conseguir derrubar o outro.
Corrida do saci	Chegar primeiro na linha de chegada.	Todos os participantes apostam uma corrida com um pé só. Ganha quem chegar primeiro na linha demarcada.
Petecas	Não deixar a peteca cair no chão.	Dois ou mais participantes arremessam a peteca um para o outro sem deixa-la cair.
Arco e flechas	Acertar o alvo, como peixe, caça, pássaro e outros.	Brincar com o arco e flecha para acertar o alvo, o vencedor é o que acerta o alvo.
Corrida das toras	Correr com a tora até chegar ao lugar estabelecido.	Competir para ver quem chega primeiro ao lugar estabelecido sem derrubar a tora.
Futebol	Jogar em coletividade contra outra equipe.	Organizar um campeonato de futebol de campo.
Gavião e passarinho	O pegador (gavião) deverá pegar todos os passarinhos.	Cada criança se aninha em um galho como um passarinho. Uma é escolhida para ser o gavião, que vai tentar pegar todos os passarinhos quando eles estiverem fora dos seus ninhos.
Pega-pegas	Pegar os participantes que estão fugindo.	Um dos jogadores é o pegador e os outros precisam fugir para não serem pegos. É estabelecido um lugar que será o pique, onde o pegador não pode pegar os participantes.

Quadro 1 – Brincadeiras vivenciadas com as crianças Terena da aldeia Kopenoti**(conclusão)**

BRINCADEIRAS	OBJETIVOS	METODOLOGIA
Taco	Rebater a bola lançada pelo jogador adversário.	O objetivo principal é rebater a bola lançada pelo jogador adversário. Durante o tempo em que o adversário corre atrás da bola, a dupla que rebateu deve cruzar os bets, também chamados de taco ou remos, no centro do campo, fazendo assim um ponto cada vez que cruzam os tacos.
Corre cutia	Pega-pegas.	Em uma roda o pegador canta a música do corre, cutia. Em determinado momento, todos os participantes fecham os olhos e o pegador escolhe um participante e coloca um lenço atrás dele, o participante deverá correr em volta do círculo até pegar o adversário antes que ele sente em seu lugar.
Pé na lata	Manter o equilíbrio sem cair.	Colocar os pés sobre as latas, de forma que fique bem equilibrado puxando as cordinhas junto aos pés e caminhar por onde quiser.
Coelhinho sai da toca	Ocupar a toca.	Cada coelhinho terá uma toca, menos um, que deverá gritar: - Coelhinho, sai da toca! Nesse momento todos os coelhos devem trocar de toca e aquele que estava sem toca deverá ocupar uma toca deixando um coelho sem

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas foram as brincadeiras vivenciadas pelas crianças Terena com o objetivo de compartilhar sua cultura com as crianças da escola municipal. Como já dito, as crianças tiveram dificuldade em escolher somente cinco brincadeiras para compor o livro infantil. Após várias intervenções, ficaram definidas estas cinco brincadeiras: Gavião e passarinhos, Arranca Mandioca, Ema, Corrida dos Sacis e Peteca.

6.2 O brincar na perspectiva intercultural

Nessa categoria, identificamos e analisamos possibilidades do brincar na perspectiva intercultural.

Fizemos um intercâmbio entre as crianças da escola indígena e as da escola municipal. Com o propósito de levar as crianças para a aldeia, qualificamos espaços outros para que essas crianças pudessem se modificar no tempo, no espaço e nas relações. As crianças e professoras que foram à aldeia brincar e aprender quebraram a regra e criaram fissuras em um currículo rígido em que as crianças da escola urbana só teriam tempo e espaço de brincar entre elas, da mesma idade, no tempo da escola, nas regras da escola. Quando fazemos esse intercâmbio entre as crianças, criamos o que a Walsh (2017) chama de fissuras nesse pensamento da colonialidade, que mantém fortes saberes organizados pelas relações de poder, que é sempre pautado no adulto, em um espaço e tempo determinados pela escola, que está no formato da sociedade moderna, urbana, capitalista. Por isso, é fundamental criar uma outra possibilidade, uma outra potência de ensinar essas crianças a enxergar uma outra possibilidade de se reconhecer, de se decolonizar. Assim haverá a potência de educação intercultural crítica (Grando, 2023). Destaca-se a limitação da pesquisa pelo curto tempo que tivemos para discutir e produzir o produto educacional/livro infantil, mas acreditamos ter sido um começo para construir pensamentos decoloniais em uma escola não indígena.

No dia da visita das crianças indígenas à escola municipal, relatamos o seguinte no diário:

Hoje tivemos uma tarde muito especial na EMEI, tivemos a visita das crianças indígenas da aldeia Kopenoti, que nos presentearam com canções indígenas, uma oração na língua Terena e com brincadeiras indígenas (brincadeira da ema, arranca mandioca), das quais todas as crianças foram convidadas a participar. Tivemos um lanche comunitário no bosque ao lado da escola e depois as crianças ficaram livres para utilizarem o parque. Nesse momento observei uma separação dos grupos, mas nenhum adulto interveio. Apenas observamos nesse momento (Diário de campo, 25/11/2022).

Figura 16 – Visita das crianças indígenas à escola municipal



Fonte: Registro da autora.

Conforme já relatado, também tivemos o momento de as crianças da escola municipal visitarem as crianças na escola indígena:

Hoje foi dia da festa em comemoração do Dia Internacional dos Povos Indígenas. Nesse dia, programamos uma visita à aldeia Kopenoti com as crianças da Emeii. Conversamos com as crianças com antecedência e elas ficaram muito animadas em fazer essa visita e ficaram ainda mais animadas porque combinamos de realizar várias brincadeiras juntos com os alunos da Kopenoti. No ano passado, os pais ficaram receosos em autorizar o passeio e a quantidade de crianças foi menor. Desta vez faltaram somente dois alunos, um progresso na visão dos pais sobre a importância desse intercâmbio entre as crianças. Alguns pais de outras turmas até questionaram sobre o porquê de os seus filhos não terem ido. Conseguimos agendar um ônibus para ficar o dia todo na aldeia; pois, no ano passado, as atividades demoraram para iniciar e as crianças tiveram que ir embora sem nem ao menos assistir à dança do Kipê. Dessa vez, nos preparamos para que as crianças pudessem participar de tudo. Saímos de Bauru por volta das 8h30. As crianças levaram lanche e estavam muito animadas. Chegamos por volta das 9h10 e logo as crianças foram observando os indígenas com suas roupas e pinturas para apresentação e outros com roupas do dia a dia. O verde, a natureza e os animais encantam as crianças. Algumas me questionaram se elas iriam ver onças, eu disse que até tinha por ali, mas elas não veriam, pois as onças têm medo da gente. Um outro garotinho me disse que o pai falou que o índio ia comê-lo e ele mesmo fez a observação que o povo indígena é como a gente e que não come “gente”. Colocamos uma toalha no gramado e resolvemos lanche antes do início das apresentações. Logo um garotinho indígena que frequenta a escola indígena sentou-se e lanchou conosco. Foi um momento de partilha muito gostoso, no qual as crianças repartiram e ofereceram seus lanches uns aos outros, inclusive para a criança da aldeia, que ficou muito à vontade com a turminha e não quis mais sair de perto do grupo. Na hora de irmos embora, ele chorou porque, pois, queria ir conosco.

Logo as apresentações foram iniciadas. Dessa vez, no campo de futebol. Primeiramente houve a dança do Kipê (homens) e depois a dança da Siputrena (mulheres). Logo percebi as crianças procurando gravetos para imitar as danças e as meninas logo aprenderam alguns passos e também começaram a dançar. Eles realmente estavam encantados e envolvidos com toda aquela realidade da aldeia. Apenas observei e depois incentivei as outras meninas que apenas observavam a dançar também (Diário de campo, 19/04/2023).

Figura 17 – Visita da escola municipal na escola indígena



Fonte: Registro da autora.

Na primeira visita à escola municipal, as crianças ainda estavam tímidas. Brincaram juntas nas brincadeiras dirigidas e depois não houve muito entrosamento entre as crianças dos dois contextos. Mas na segunda visita, no espaço da escola indígena, as crianças ficaram muito à vontade e as brincadeiras ocorreram de forma espontânea entre elas. Nesse dia, foi registrado no diário:

Não precisamos nem propor que brincassem juntas. Esta é uma das características das crianças: todas são crianças independentemente da etnia. Elas brincaram no brinquedo (escorregador e ponte) e de amarelinha, que estava no chão. Um dos garotos indígenas apareceu com uma bola e as crianças foram para o campinho brincar com o menino. Depois vieram dois garotinhos brincando com seu arco e flecha e os meninos da cidade quiseram aprender. O menino, com paciência, ensinou e eles gostaram muito, alguns tiveram dificuldade. Depois um dos professores apareceu para ensinar e trouxe um menino indígena mais velho para ajudar. Além disso, montaram um alvo (um sapo) e cada parte do corpo valia pontuações diferentes (Diário de campo, 19/04/2023).

Figura 18 – Crianças da escola indígena brincando com as crianças da escola municipal



Fonte: Registro da autora.

Nessa ocasião, houve grande riqueza no compartilhamento de aspectos culturais por meio das brincadeiras. Para Candau e Oliveira (2010), precisamos produzir espaços para o cultivo de interculturalidades e pedagogias decoloniais que possibilitem negociações epistêmicas.

Sobre a importância dessa proposta de educação intercultural, tanto os professores(as) indígenas, quanto as professoras da escola municipal afirmam ser ela uma necessidade que, se atendida, contribuirá muito para uma educação humanizadora.

Segue a transcrição das falas de duas professoras indígenas:

É muito importante e muito válido porque aí acaba o preconceito também, porque nós conhecendo um ao outro as pessoas já têm um olhar diferenciado para nós. Não como aquele olhar do livro como eu já disse antes, então aí o preconceito vai acabando aos poucos porque eles acabam conhecendo a gente, vendo, vivenciando, presenciando como nós somos, que não somos daquele jeito que eles pensam e nós também, vivenciando e aprendendo outros tipos de situações. Eu acho que o mais importante é o preconceito do racismo mesmo, porque conhecendo a gente, vendo que não é assim, então não vão falar o que não sabe (Entrevista com professora indígena, outubro 2022).

[...] levar para os pequeninhos da cidade desde cedo para eles aprenderem primeiramente a respeitar os indígenas, porque na faculdade quando eu comecei a estudar foi difícil fazer amizade. Tem pessoas que te olham com nojo, então desde pequeninho ir ensinando para que não tenha esse preconceito quando crescer. É legal também levar as brincadeiras indígenas

para eles gostarem: como o arco e flecha, que com certeza eles irão gostar, zarabatana que é umas coisas que, se fizer desde pequeno, eles vão crescer gostando (Entrevista com professora indígena, outubro 2022).

Pelo exposto, percebe-se que as professoras defendem o intercâmbio para que as crianças cresçam com uma outra visão dos povos indígenas, sem preconceitos.

Portanto, como afirmam Corezomaé e Gonçalves Júnior (2016, p. 120):

Consideramos fundamental a busca de conhecimentos [...] com sensibilidade para as lutas destes povos: por liberdade; por terras; pela resistência à folclorização de sua cultura; pelo reconhecimento de sua humanidade, corporeidade e identidade [...] as crianças passam a ter outra percepção dos povos e culturas indígenas, reconhecendo-as e valorizando-as. Esta mudança de percepção pode refletir em atitudes mais humanizadas, com um novo olhar de outrem e mesmo de si, em uma sociedade que se deseja intercultural.

Esse diálogo é uma tarefa desafiante, e na escola apresentam-se os desafios de ressignificar currículos, práticas, relações e reinventar culturas escolares. Segundo Julião (2011, p. 91):

Pensar em um currículo que promova a cidadania intercultural indígena pressupõe fazer da escola um ambiente que, ao invés de reprimir as práticas culturais desses povos, possam valorizá-las no seu dia a dia. Esse, aliás, é um trabalho que todas as escolas públicas e privadas deste país deveriam estar fazendo.

Além das brincadeiras que as crianças e os(as) professores(as) sugeriram, também pesquisamos brincadeiras de outros povos e as compartilhamos com as crianças. Foi uma troca muito rica. Reforçamos a necessidade de, nas rodas de conversas, sempre explorar os temas sobre o porquê de essas brincadeiras poderem contribuir para visibilizar e valorizar a Cultura Indígena.

Quando apresentamos a proposta de pesquisa na escola municipal, as professoras a acolheram, se mostraram prontas a ajudar, mas ressaltaram que precisavam de orientações. O vínculo de confiança que havia entre as professoras e a pesquisadora favoreceu esse processo. Fizemos uma reunião com os responsáveis para apresentação do projeto de pesquisa e eles concordaram em autorizar a participação das crianças. A maioria não fez questionamentos nessa primeira reunião. Já na segunda reunião, na qual a professora mostrou o trabalho desenvolvido naquele bimestre, o envolvimento dos responsáveis foi diferente. Eles elogiaram o trabalho da escola com a diversidade cultural, pois, devido à pesquisa, outros professores se

envolveram e a escola acabou abraçando essa temática, que constará no Projeto Político Pedagógico da escola.

Antes da apresentação do projeto para as crianças, realizamos uma sessão de grupo focal com as professoras da escola municipal com os seguintes temas: significado da infância; diferenças e similaridades da infância em contextos urbanos e no contexto da comunidade indígena; como a cultura corporal é trabalhada na escola; brincadeiras, danças e jogos da Cultura Indígena que a equipe conhece e trabalha com as crianças; Cultura Indígena no currículo e plano de ensino; materiais que a escola possui sobre a Cultura Indígena; conhecimento da lei 11645/2008, sobre a obrigatoriedade da história e Cultura Indígenas nas escolas brasileiras; compreensão do pensamento decolonial e interculturalidade crítica; e possibilidades da aplicação do produto educacional.

Os dados coletados nos ajudaram a identificar o perfil e a realidade da escola que se propôs a fazer o intercâmbio cultural com a escola indígena.

Sobre o significado de infância, as professoras têm uma visão de pureza, inocência, felicidade e momento junto aos pais. Provavelmente o conceito de infância que elas expressaram se espelha na infância delas. Em nenhum momento explicitou-se um olhar para as diferentes infâncias. Surgiu até a opinião de que no período da infância não existem *“preconceitos, essas coisinhas, a gente ainda não enxerga naquela idade”*. É importante que estas discussões estejam presentes na escola: a compreensão sobre criança e infância, a diversidade de infâncias no Brasil e, também, a escuta atenta sobre o que as próprias crianças pensam sobre sua infância. Uglione (2021) questiona a “boa infância”, dentro de uma visão ideal e normativa, que traz a imagem da inocência e do despreparo, instigando o leitor a voltar seu olhar para “outra infância”, que existe devido às desigualdades sociais.

Sobre as diferenças da infância em contextos urbanos e na comunidade indígena, as professoras destacaram a forma do brincar. No contexto indígena, o brincar está muito ligado à natureza e à coletividade. Já no contexto urbano, está ligado à tecnologia e à individualidade. Grando, Xavante e Campos (2010) afirmam que o brincar traz a história e a identidade de cada pessoa e de cada povo. Por isso, é preciso ter sensibilidade para compreender as relações nos diversos contextos, que não são somente uma demarcação física, mas sim afetiva, cultural e constituída de identidades.

No que se refere à forma como a cultura corporal é trabalhada na escola urbana, as professoras observam que ela é mais direcionada e com objetivos. Relatam que antes eram propostas atividades e brincadeiras mais prazerosas e que os(as) professores(as) muitas vezes não conseguiam avaliar os conteúdos por trás das brincadeiras. Na escola municipal é trabalhado o Currículo Comum Educação Infantil para bebês (Bauru, 2020), juntamente com o Currículo Comum Educação Infantil (Bauru, 2016), que foi atualizado em consonância com a BNCC (Bauru, 2022). Nesse currículo, há uma área do conhecimento denominada *Cultura Corporal*, que trata das questões do corpo e movimento com seus objetivos, conteúdos próprios e orientações didáticas que direcionam o trabalho do professor. Esse currículo considera muito importante essa área do conhecimento:

Consideramos que a área de conhecimento de Cultura Corporal deve propiciar às crianças, numa perspectiva interdisciplinar, a experiência, apropriação e plurissignificação dos conteúdos referentes às aprendizagens específicas da infância: alfabetização, arte e movimento. Proporcionar, assim, uma gama de experiências para que compreendam o mundo em que vivem, pela ação dos movimentos e gestos conscientes, significando e ressignificando suas vivências (Bauru, 2016, p. 817).

É importante ressaltar que o professor deve ter claros os objetivos, conteúdos e metodologia, mas a experiência para a criança tem que ser lúdica e prazerosa, sempre valorizando o brincar, conforme prevê o currículo citado:

Nossa preocupação neste trabalho é a valorização da criança em sua totalidade. Na ação de brincar, utiliza todos os sentidos: descobrindo-se, articulando-se e relacionando-se com o mundo, sempre mediado pela ação intencional do professor. O brinquedo tem que ser um caminho onde a criança compreende o mundo que a cerca e nele pode interferir. A brincadeira como atividade possui seus motivos - aquilo que estimula a atividade. O que a motiva a agir é o conteúdo do processo real da brincadeira (Bauru, 2016, p. 817).

Durante as conversas, ficou evidente que as professoras da escola municipal não tinham conhecimento da Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Indígenas nas escolas brasileiras, e também não tinham conhecimento sobre esse conteúdo estar presente no Currículo Municipal e no Plano de Ensino. Uma professora disse que no currículo, na área de Ciências e Sociedade, apareciam os conteúdos das diferentes culturas, mas não se lembrava de haver esse conteúdo específico no plano de ensino. As professoras relataram que, na escola

municipal na qual atuavam, os conteúdos estavam presentes nos semanários devido ao trabalho que a gestora estava fazendo com a equipe em relação ao tema, mas em outras escolas e em outros anos esse tema era muito superficial. Com base nesses dados, observa-se uma lacuna na formação inicial e continuada dos professores sobre essa temática. É importante provocarmos reflexões e discussões sobre um currículo intercultural em nossas escolas, especificamente no município em que a pesquisa está inserida. Esse currículo intercultural não pode ficar somente no discurso, ele tem que estar na prática, tanto na formação dos professores como nas reflexões sobre o currículo, o espaço e o tempo na escola. Observamos também que as professoras da escola municipal não tinham conhecimento sobre os conceitos e estudos sobre o pensamento decolonial e interculturalidade crítica, corroborando o que afirmam Serpa e Grando (2019):

A lei 11.645/08 e a educação intercultural são amplamente desconhecidos, ou apenas mencionados. Entendemos que as formações continuadas, em serviço ou não, são de extrema importância para o (re)conhecimento de outras diversidades, como a presença indígena na escola, e para dar subsídios para os professores se sentirem seguros em trazer e abordar este tema em sala de aula. Entendemos que a escola deveria representar a possibilidade de aprender a se relacionar com a sociedade envolvente sem perder ou desqualificar sua própria cultura [...]. Essa percepção e esse entendimento devem ser feitos com base na interculturalidade, ou seja, numa prática de vida que possibilita a convivência e coexistência entre culturas e identidades, com base no diálogo entre diferentes, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais distintos. Essas novas relações possibilitam o entendimento da escola em sua dimensão sociocultural, como um espaço de fronteira, em que novas e múltiplas identidades entram em contato e estabelecem novos níveis de relação, assim como diferentes estratégias de manutenção e defesa identitária e étnica. Neste sentido é imprescindível que todos os educadores da rede pública de ensino se apropriem de conhecimentos básicos sobre os povos indígenas do Brasil: quem são, quantos são, como vivem, aspectos próprios de cada cultura, como se organizam, entender a trajetória histórica e cultural dos povos indígenas do Brasil e daqueles que circundam as escolas e cidades, suas estratégias e resistência para manutenção de sua cultura e de seus direitos enquanto povos diferenciados e, ainda assim, pertencentes à sociedade nacional (Serpa; Grando, 2019, p. 649).

Apesar dessas questões, as professoras participantes mostraram-se animadas com o projeto e concordaram prontamente em participar da pesquisa.

Iniciamos a proposta com as crianças da escola municipal da mesma forma que iniciamos com as crianças indígenas, através de uma contação de história: “Foi vovó quem disse”, do autor indígena Daniel Mundurukum.

Figura 19 – Contação de história: Foi Vovó quem disse



Fonte: Registro da autora.

Nessa primeira roda da conversa, surgiram algumas brincadeiras que as crianças já tinham realizado com as crianças da escola indígena. As crianças já sabiam que a diretora da escola era indígena e assim propusemos que elas participassem da pesquisa. Elas ficaram muito animadas e aceitaram prontamente.

Apresentamos o livro infantil que construímos com a colaboração das professoras e crianças da escola indígena para as crianças da escola municipal. O roteiro do livro estava pronto, mas as ilustrações não. Iniciamos com a proposta de realizarmos as principais brincadeiras elencadas pelas crianças indígenas. Após essas vivências, realizamos rodas de conversas sobre o contexto da brincadeira, sobre o povo indígena que trouxe essa brincadeira. Na sequência, conversamos sobre a pintura, o artesanato, a casa e outros aspectos da vida dessas comunidades, sempre mostrando para as crianças uma outra forma de viver e olhar o mundo.

Conforme argumenta Freire (1973), o conhecer é transformar e exige um compromisso daquele que ensina e daquele que aprende. O que ele propõe é criar novos conhecimentos a partir da relação com os outros. Fazer a história de forma coletiva é uma forma de transformar a realidade injusta em que muitas pessoas vivem.

A interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, alentando forças que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (Walsh, 2009).

Durante os cinco encontros para desenvolvermos as brincadeiras indígenas, houve construção do conhecimento das crianças no que se refere a respeitar uma outra cultura. No início, elas detinham uma imagem estereotipada dos povos indígenas; mas, por meio das brincadeiras e rodas de conversa, fomos desconstruindo esse pensamento e construindo um pensamento “outro”.

Também os(as) professores(as), nas entrevistas, relataram que essa pesquisa possibilitou desconstruções e construções de saberes:

O conhecimento sobre a Cultura Indígena era muito estereotipado. Na verdade, eu nem trabalhava nessa forma como eu estou aprendendo, de trazer essa riqueza da cultura. Era somente no dia do índio que a gente acabava lembrando e colocando o cocar, a pena, falar que morava na oca, e que eles cuidam da natureza e tudo mais, então assim, eu sabia que algumas brincadeiras vinham da Cultura Indígena. Exemplo: A peteca, que é mais conhecida, brincadeiras de roda, mas era muito pouco o meu conhecimento. Depois que vamos descobrindo que essa brincadeira do gavião e o passarinho é como o pega-pega, então o nosso pega-pega tem uma influência dessa brincadeira. Eu conhecia muito pouco. Sabe aquela coisa de falar que índio faz dança pra chuva cair? Era tipo essas coisas (risos). E aí vemos que tem outras coisas, começamos a abrir a visão de que não se resume só nisso, não se resume a isso (Entrevista, professora da escola municipal, 25/05/2023).

Pelo exposto, evidencia-se a importância de insistir na aplicação da Lei n.º 11.645/2008 nas escolas brasileiras, que deve ser um lugar de múltiplos saberes, de mudanças nos marcos de relação de poder e construção de um projeto decolonial. Nessas perspectivas, os povos indígenas devem ter papel central na inserção de saberes que não estão na via racional/científica (Brighenti, 2015).

6.3 A construção de uma proposta de educação intercultural mediada pelo brincar

Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de construir com as crianças indígenas uma proposta do brincar com o objetivo de valorizar a Cultura Indígena por meio da cultura corporal. Construímos um livro infantil com o título *Brincando na aldeia Kopenoti*⁶, o qual possibilitou um intercâmbio cultural entre crianças da escola indígena e da escola municipal.

⁶ O livro infantil, na versão digital, pode ser acessado no canal Youtube, em: <https://www.youtube.com/channel/UCziwRMPno6VouZ2NzB5kusw>

O livro tem como público-alvo as crianças, mas sua leitura pode ser compartilhada com adultos, pais e professores, por exemplo. Seu objetivo é aproximar as crianças das brincadeiras que permeiam a infância indígena Terena, promovendo diálogo intercultural e valorizando a diversidade cultural, como prevê a Lei n.º 11.645/2008.

Como afirma Paulo Freire, na educação, “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002, p. 25).

Sobre a potência de uma proposta intercultural, vale citar Pavan, Lopes e Backes (2014):

Fazemos referência à construção de um diálogo intercultural com indígenas, é na dimensão crítica de diálogo e interculturalidade que o fazemos, reconhecendo que nem sempre ele é possível, em parte, porque ainda somos profundamente marcados pela colonialidade (Pavan; Lopes; Backes, 2014, p. 169).

Dessa forma, o livro objetiva contribuir para a construção de práticas pedagógicas interculturais na Educação Infantil, sendo fundamental os(as) professores(as) buscarem a contextualização junto às crianças acerca das especificidades culturais e do modo de vida do povo Terena, em particular, da aldeia Kopenoti, alimentando a imaginação das crianças ao contar a história com conhecimentos históricos e culturais que são inerentes às brincadeiras partilhadas.

Trata-se de um material bilíngue (língua portuguesa e língua Terena), visando à valorização da língua materna do povo Terena da aldeia Kopenoti, que tanto prima por sua permanência diante da invasão colonial. Manter a língua indígena na comunidade é uma forma de resistência, como salienta Julião (2021).

O protagonismo de resistência possibilitou a criação de instrumentos de defesa e de luta frente ao contato e às constantes imposições, o que possibilitou a sobrevivência física e cultural indígena. Se a escola, por exemplo, os obrigava a usarem a língua portuguesa e o desuso da língua indígena, em casa, os mais velhos, “teimosamente”, continuavam usando cotidianamente a língua indígena na comunicação com os filhos. É verdade que muitos povos não conseguiram obter êxito e manter seus idiomas vivos, mas aquelas línguas indígenas que conseguiram sobreviver continuam resistindo bravamente no contexto atual (Julião, 2021, p. 15).

Quando levamos as brincadeiras indígenas, através dos vídeos e também do livro infantil, para as crianças da escola municipal, nas rodas das conversas eles

sempre “*achavam as brincadeiras legais e divertidas*”, principalmente nas brincadeiras de pegador, como o gavião e as galinhas.

Quando os temas começaram a surgir em casa, observamos algumas crianças se colocando como indígenas, depois de conversarem com os pais, que falavam sobre sua árvore genealógica. É interessante notar que, antes do intercâmbio, os comentários das crianças sobre os indígenas inferiorizavam estes últimos. Depois das vivências, suas falas eram sobre um povo com que muitos da escola se identificavam, como relata H.

- Tia, eu sou indígena! Meu tatatatataravô era. Minha mãe que disse! (Roda de conversa com as crianças da escola municipal, p. 179).

Infelizmente, há muitos indígenas que vivem nas cidades e não assumem sua identidade por falta de conhecimento. Por isso, são essenciais as experiências de intercâmbio cultural, como afirmam Brostolin e Oliveira (2014):

A criança indígena constrói sua identidade no foco da socialização; a cultura é ensinada e aprendida por meio de conversas, da transmissão oral de todo o repertório cultural do grupo, através de gestos e atitudes que as crianças observam e dos quais compartilham (Brostolin, Oliveira, 2014, p. 155).

Durante todo esse percurso com as vivências das brincadeiras indígenas na escola municipal e rodas de conversa que possibilitaram desconstruções e construções, as crianças perceberam a importância de conhecer outras culturas. Uma das crianças assim se expressou depois de conhecer algumas brincadeiras indígenas:

Tem lugar que não ensina isso e eu acho a nossa escola boa porque ensina. (Grupo focal com as crianças da escola municipal, junho 2023)

As crianças da escola municipal consideravam as crianças indígenas “*legais, normais*”. Iniciaram uma discussão sobre elas próprias serem iguais ou diferentes das crianças indígenas. Mencionaram diferenças físicas (cor de pele) e diferenças culturais (pintura e roupas tradicionais). Uma das crianças lembrou ao grupo que, no dia em que as crianças indígenas visitaram a escola municipal, estavam vestidas com roupas iguais às delas, bermuda e camiseta. As crianças também observaram que as crianças indígenas estudam, que as crianças da aldeia Kopenoti moram em casa como as delas e que gostam de brincar das brincadeiras indígenas como elas também

gostam. Lembraram que os meninos jogaram futebol juntos e que foi divertido (Roda da conversa com as crianças da escola municipal de junho de 2023).

Consideramos necessário que o brincar possa estar permeado pela interculturalidade e que por meio dos diálogos possamos construir uma sociedade pautada no respeito a outras formas de ser e educar, como defende Candau (2020):

Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2020 p. 18).

Este capítulo de análise suscitou importantes reflexões sobre o permanente exercício mental de decolonização que devemos empreender. Fica evidente que, através das brincadeiras na Educação Infantil, podemos propiciar às nossas crianças uma educação que visibilize o conhecimento de que nenhuma cultura é superior a outra, sendo tais culturas apenas formas diversas de viver e de ver o mundo. Dessa maneira, por meio o brincar na Educação Infantil, podemos atender a Lei 11645/2008 (Brasil, 2008) nas escolas brasileiras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um momento de refletir sobre o que foi vivenciado durante a pesquisa. Confesso não ser essa uma tarefa fácil, pois me emociono ao lembrar de cada conversa, cada encontro, cada acompanhamento nas atividades da aldeia, os quais remetem à minha identidade Terena. Sinto-me envolvida por meus antepassados e ao mesmo tempo preocupada com o futuro. Almejo tornar-me anciã com a responsabilidade de transmitir os saberes indígenas na escola não indígena e contribuir para que professores(as) e crianças da escola não indígena conheçam outras formas de ser criança para assim respeitá-las. É importante evidenciar que esta pesquisa me afetou, me rasurou. Não consigo mais ser a mesma após as possibilidades de escuta das crianças indígenas e das crianças da escola municipal.

Durante as tessituras desta dissertação, surgiu a seguinte questão: como o brincar das crianças Terena da aldeia Kopenoti pode contribuir para a interculturalidade nas escolas de Educação Infantil?

Considerando esse questionamento, o objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender o brincar das crianças de uma escola indígena de Educação Infantil e construir uma proposta de educação intercultural entre as crianças da escola indígena e aquelas de uma escola municipal.

Procurando dar contorno à pesquisa, os objetivos específicos buscaram: a) identificar as brincadeiras presentes na Educação Infantil de crianças entre quatro e cinco anos, de uma escola indígena no interior paulista; b) construir uma proposta, em formato de livro infantil, mediada pelas brincadeiras identificadas para a promoção de uma educação intercultural na Educação Infantil no contexto de uma escola indígena e de uma escola municipal.

Em contato com as crianças e os (as) professores(as) Terena, tivemos a oportunidade de enriquecer nossos conhecimentos e construir um outro pensamento, pois cada brincadeira traz os elementos da cultura Terena, os quais são muito importantes para compreender o modo de ser desse povo. Esta pesquisa é uma pequena amostra das possibilidades de aprender com a Cultura Indígena através das brincadeiras. Com ela, abrimos caminhos para o intercâmbio cultural. Dar escuta às crianças Terena e às crianças da escola municipal, ao construir o livro infantil e compartilhá-lo, nos revelou ser possível o diálogo nas práticas de Educação Infantil.

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.

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.

É necessário também ressaltar as limitações desta pesquisa. Devido ao tempo exíguo de sua realização (a pesquisa foi iniciada no contexto da pandemia da Covid-19) e pelo fato de a pesquisadora estar ainda em processo de se decolonizar, já que teve uma formação colonizadora e, por isso, construiu e desconstruiu conceitos e pensamentos durante todo o percorrer da pesquisa, cujos resultados são análises muitas vezes construídas e desconstruídas, permeadas por teorias com as quais dialogou.

Percorri caminhos de fronteiras e briguei com a colonialidade que ainda estava impregnada no meu ser. Assim, as análises e resultados não são fixos, pois a cada leitura ocorrerá um processo de decolonização dos conhecimentos e do que ainda podemos fazer e atingir para promover a interculturalidade entre crianças de várias culturas.

Muitas brincadeiras foram aprendidas e muitas poderiam estar no livro infantil construído, o que indica a necessidade de novos desdobramentos e o inacabamento de estudos nesta área.

Tais brincadeiras podem nos ajudar a superar a visão monocultural nas práticas corporais e dos brincarés realizadas na escola não indígena, as quais empobrecem as pessoas, padronizando movimentos e pensamentos.

A escola tem o dever de eliminar as desigualdades, proteger e atender as diversidades, proporcionar às crianças práticas sociais que tenham significados, desafiar novas formas de viver e de relacionamentos com o outro e construir novos materiais, novas regras, novos espaços, novos brinquedos, novas brincadeiras.

Por meio das brincadeiras, são apresentadas às crianças novas formas de compreender sua realidade, seu grupo social e a sociedade onde vivem. É possível conhecer outros povos, outras formas de viver no coletivo e relacionar-se com um mundo de possibilidades novas.

É importante que o(a) professor(a), ao possibilitar vivências com as brincadeiras indígenas citadas neste estudo ou com outras que ele/ela próprio(a) pesquisar, reflita com suas crianças a história e a cultura que estão presentes nessas práticas, criando um espaço de diálogo entre as diferentes culturas.

Reconhecemos a possibilidade de, por meio das brincadeiras e do diálogo intercultural entre as 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.

O livro infantil que pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/channel/UCziwRMPno6VouZ2NzB5kusw>, originado como produto educacional desta pesquisa, é direcionado às crianças, mas precisa de um olhar decolonizador do professor(a) para que seu objetivo possa ser atingido. As crianças e professores(as) não indígenas, ao vivenciarem as brincadeiras indígenas, precisam recriar as brincadeiras e concepções que possuem sobre a Cultura Indígena Terena. É preciso compreender a criança indígena que produz as brincadeiras por meio dos saberes e cultura do seu povo. É preciso compreender a sociedade Terena da aldeia Kopenoti.

Enfim, é importante conhecer diferentes mundos, porque o conhecimento gera respeito e valorização.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. do S. C. de. A Educação Física no Projeto de Autoria da Comissão Pró-Índio do Acre. *In*: GRANDO, B. S. (org.). **Jogo e Culturas Indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 61-88.
- ALVES, V. F. N. **O corpo brincante Maxacali**. Centro Universitário de Belo Horizonte, 2003.
- ARAÚJO, S. A. **A criança indígena nos estudos acadêmicos no Brasil**: uma análise das produções científicas (2001- 2012). Orientador: Laura Maria Silva Araújo Alves. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.
- ARAUJO, H. M. M. Narrativas e memórias outras no ensino de história. *In*: CANDAU, V. M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 35- 48.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/i/2013.n11/>. Acesso em: 30 jul. 2021.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil; [1977] 2016.
- BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, 2022. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivossite/seceducacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.
- BALTAZAR, P.; MONDARDO, M.; FIALHO, C. F. Etnogeografia Terena: Terra e território. **Entre Lugar**, v. 14, n. 27, p. 191-207, 2023.
- BERGAMASCHI, M. A. Educação indígena em diálogo na UFRGS: um sonho possível. *In*: BORGES, J. F.; SANTOS, S. V.; MARQUES, T. B. I. (org.). **Educação indígena em diálogo**. Pelotas: Edufpel, 2011. p.
- BERNARDI, L. T. M. S.; CALDEIRA, A. D. Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 4, n. 1, p. 21-39, 2011.
- BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E. **A História do Povo Terena**. Brasília: MEC, SEF, USP, 2000.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Lei n.º 14.402, de 8 de julho de 2022. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, p. nº 6, 08 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14402.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 11.645/2008 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14, 09 dez. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 13/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 15 jun. 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 jun. 2012. Disponível em :

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. edição atualizada: Governo do Estado de São Paulo, setembro de 2019. Disponível em:

https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Resolução RE n.º 304, de 09 de agosto de 2000**. Contempla norma complementar para a área de Pesquisas em Povos Indígenas. Brasília, DF: CNS, 2000. Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_00.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde (CNS). **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília, DF: CNS, 2021. Disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRIGHENTI, C. A. Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a lei n.º 11.645. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Associação Nacional de História- ANPUH-Brasil, 2015. p. 1092. Disponível em:

<http://www.snh2015.anpuh.org/site/anaiscomplementares>. Acesso em: 31 jul. 2021.

BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. de F. Crianças Terena – algumas considerações a respeito de suas representações identitárias e culturais. *In*: NASCIMENTO, A. C. *et al.* (org.). **Criança Indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p.157-179.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. C. Os sentidos do aprender a ser indígena e o viver a infância da criança Terena. **Educação em Foco**, ano 16, n. 22, p. 143-162, dez. 2013.

CASALI, A. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista Educ. Públ. Cuiabá**, v. 27, n.65/2, p. 549-572, maio/ ago. 2018.

CASTRO, D. M. de; NEIRA, M. G. Cultura corporal e educação escolar indígena- um estudo de caso. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 34, p. 234- 254, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639591>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CASTRO, L. R. (org.). **Infâncias do sul global**: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: Edufba, 2021.

CAMPANHOLI, J. A. M. Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. **Revista Pandora Brasil**, n. 49, p. 40-49, dez. 2012. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/edicao49.htm. Acesso em: 31 jul. 2021.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: SOUSA, A.; SODRÉ, P.; CANDAU, V. M.; LEITE, M. S.; KOFF, A. M. N. S. (org). Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. p.

CANDAU, V. M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLMAN, D. G. **O brincar com as crianças Terena em Campo Grande/ MS**: identidades e diferenças. Orientador: Carlos Magno Naglis Vieira. 2023. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2023.

COLMAN, D. G.; SOUZA, G. S. Reflexões sobre identidade e diferença a partir do convívio com as crianças Terena da aldeia urbana Darcy Ribeiro, Campo Grande-MS. **Revista Anômalas**, Catalão- GO, v.2, n.1, p. 33-47, jan./ jun. 2022.

COHN, C. Concepção de infância e infâncias - Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v.13, n.2, p.221-244, maio-ago. 2013

COHN, C. O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 60, p. 31–59, maio 2021.

COREZOMÁE, L. F.; GONÇALVES JÚNIOR, L. Etnomotricidade de povos indígenas: educando na e para as relações étnico-raciais na educação física. In:

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. da. **Educação Física escolar e relações étnico-raciais**: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. 1. Ed. Curitiba: ed. CRV, 2016. p. 107-122.

CORRÊA, D. A.; ARTHUSO, F. Z. Educação intercultural indígena: reflexões no contexto escolar Terena da aldeia Ekeruá. **Revista da Sociedade de pesquisas Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 2, n. 2, p. 76-90, maio- ago. 2018.

COSTA NETO, A. G. da. A denúncia de Cesáire ao Pensamento Decolonial. **Revista EIXO**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 46-54, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/issue/view/72>. Acesso em: 31 jul. 2021.

CRUZ DE OLIVEIRA, R.; DAOLIO, J. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 149-167, jan/mar, 2010

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, A. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

FELCHER, C. D.; FERREIRA, A. L.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no facebook. **Experiências em ensino de ciências**, Instituto de física da Universidade Federal de Mato Grosso, v. 12, n. 7, p. 1-18, dez. 2017. Disponível em: <https://if.ufmt.br/eenci/?go=artigos&idEdicao=59>. Acesso em: 31 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, J. B. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. 2. ed. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Autores associados, 2005. v. 10.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 67-79.

GRANDO, B. S. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri- MT. **Pensar a prática**, v. 8, n. 2, p. 163-179, jul/dez. 2005.

GRANDO, B. S. A educação do corpo nas sociedades indígenas. *In*: Rodrigues, M.; PAIXÃO, M. L. (org.). **Educação: diferenças e desigualdades**. Cuiabá: UFMT, 2006. p.

GRANDO, B. S. Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras. **RevistAleph**, ano 11, n. 22, p. 97-113, dez. 2014.

GRANDO, B. S.; PINHO, V. A.; PINHO, A. M. As concepções de professoras e professores indígenas das etnias (Bororó, Nambikwara, Paresi, Chiquitano e Umutina) sobre crianças e infâncias indígenas. **Revista Cocar**, v. 13, n. 25, p. 621-646, jan./ abr. 2019.

GRANDO, B. S.; XAVANTE, S. M. I.; CAMPOS, N. da S. Jogos/Brincadeiras Indígenas: a memória lúdica de adultos e idosos de dezoito grupos étnicos. *In*: GRANDO, B. S. **Jogos e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2010. p. 78-121.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. 1-20, 2021.

HERRERO, M.; FERNANDES, U. **Jogos e brincadeiras na cultura kalapalo**. Edições SESC São Paulo. p. 263, 2010.

HUNGER, D. Educação Física: da inércia ao movimento corporal. *In*: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da Unesp: artigos dos projetos realizados em 2009**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2011. v. 1. p. 871-894. Disponível em: <https://www2.unesp.br/porta/#/prograd/e-livros-prograd/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

JESUS, N. T. **Kohixoti- Kipáe, A Dança da Ema - Memória, resistência e cotidiano Terena**. Orientador: Elyeser Szturm. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes da Universidade de Brasília, 2007.

JULIÃO, G. B. **Currículo como construção social em contexto da cidadania intercultural indígena**. Orientador: Alípio Márcio Dias Casali. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

JULIÃO, G. B. **Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista**. Orientador: Alípio Márcio Dias Casali. 2017. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. SP, 2017.

JULIÃO, G. B. Protagonismo indígena: lutas e conquistas no campo da educação escolar indígena em Roraima. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL, 3.; CONGRESSO NACIONAL DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 5., 2021, Bahia. **Anais** [...]. Bahia, 2021. Categoria: Comunicação oral. 25 a 28 agosto 2021.

JULIÃO, J. B.; OLIVEIRA, E.R.; MATOS, M. B. Contextualizando a Educação Infantil Indígena na comunidade Anta II, Roraima. **Norte Científico-- Periódico de divulgação científica do IFRR**, v. 18, n. 1, p. 55-71, 2023.

KOFES, S. F sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso do corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. (org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985. p. 45-60.

LIMA, E. G. de. **A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque**: as relações entre família, comunidade e escola. Orientador: Adir Casaro Nascimento. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

LONGHINI, L. Z. **A aldeia e a cidade**: identidade e devir entre os Terena da Terra Indígena de Araribá. Orientador: José Francisco Miguel Henriques Bairrão. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

LOSNAK, S. R. **Re-significação da identidade cultural dos Terena de Ekeruá**: uma abordagem da produção cultural subalterna. Extrapensa: Cultura Popular. 2, 1. 2008.

LUCIANO, G. dos S. Ministério da Educação. **O índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Série Via dos Saberes, n. 1, Brasília, 2006.

LUCIANO, G. dos S. Educação para manejo do mundo. **Revista Articulando e Construindo Saberes**, v. 4, e59074, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MANAUS. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus**. Manaus, 2017. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Diretrizes-da-E-E-Ind%C3%ADgena-do-Munc%C3%ADpio-de-Manaus-aprovada-pelo-conselho.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

MANDULÃO, F. S. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 217- 226.

MANRIQUE, T. N. C.; CARVALHO, T. C.; NASCIMENTO, T. M. Revista “Articulando e construindo saberes”: pesquisadores indígenas e diálogos interculturais na construção de referências pluriepistêmicas. **Revista territorial**, Goiás, v. 12, n. 1, p. 135-160, 2023.

MARX, K. **O capital**. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1. v. I, II.

MAURO, V. F. A precarização territorial compulsória do povo Terena nos últimos séculos. **Revista Wamon**, v. 6, n. 1, p.157-174, 2021.

MEDEIROS DE ALMEIDA, A. J.; FILGUEIRA DE ALMEIDA, S. D. M. Práticas corporais, sentidos e significado: uma análise dos jogos dos povos indígenas **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 53-71, 2010.

MELLO, F. **Reflexões sobre infância e Educação Guarani**. Comunicação apresentada no Ciclo de discussão sobre experiências e pesquisas a respeito da educação e infância indígena, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/ UFSC, 2006.

MELO, A.; RIBEIRO, D.; DOMINICO, E. Interculturalidade e a temática indígena na Educação Infantil. **Acta Scientiarum Education**, v. 42, e 43470, 2020.

MELO, M. C. H. de; Cruz, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Globais/ projetos locaisColonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**.1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. *In*: Castro-Gómez, S.; Grosfoguel, R. (org.) **El girodecolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más alládel capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, siglodelHombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, W. **Local Histories/Global Designs**: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press. 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33 ed. Petrópolis- R.J.: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626. 13 nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso: 6 jun. 2021.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & Educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2020.

MIRANDA, E. O. **"O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral"**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. Orientador: Luiz Vitor Castro Junior. 2014. 168 f. Dissertação

(Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

MOTA NETO, J. C. **Educação popular e pensamento decolonial latinoamericano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Orientador: Sônia Maria da Silva Araújo. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MUNDURUKU, D. **Histórias de Índio**. Companhia das Letrinhas. SP, 1996.

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

MUNDURUKU, D. **Histórias que eu vivi e gosto de contar**. São Paulo: Callis, 2006.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira. Global editora e distribuidora LTDA, 2015.

MUNDURUKU, D. **Meu vô Apolinário - Um mergulho no rio da (minha) memória**. Youtube, 23 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sHbBEfsq3GU>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MUNDURUKU, D. **Literatura indígena - Daniel Munduruku - FLISM 2023**. Youtube, 26 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=do94cq4okbM>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MURABAC SOBRINHO, R. S. **Metodologias de investigação com crianças**: outros mapas, novos territórios para a infância. Centros de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, e-cadernos CES, 02, 2008.

MURABAC SOBRINHO, R. S. **As culturas infantis indígenas e os saberes da escola**: uma prática pedagógica dos (des) encontros. 05, 2010. p. 139-156.

MURABAC SOBRINHO, R. S. **Vozes Infantis Indígenas**: As culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré Mawé. Manaus: Valer, 2011.

NASCIMENTO, A. C. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guaraní: o antes e o depois da escolarização. *In*: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2006.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEGRÃO, C. A.; ROSSI, F. Práticas corporais na Educação Infantil na perspectivas das pedagogas. **EDUCA, Revista Multidisciplinar em educação**, Porto Velho, v. 10, p. 1-20, jan./dez. 2023.

NOVAIS, S. N. S. **Prática Social de resignificação da educação escolar indígena**: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana – MS. Orientador: Ilza Zenker Leme Joly. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Área de Processos de Ensino e de Aprendizagem, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

NUNES, Â. M. **Brincando de ser criança**: Contribuições da etnologia indígena brasileira para a antropologia da infância. Orientador: Raul Iturra. 2003. 341 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2003.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. C. de. **O trabalho do Antropólogo**. São Paulo: UNESP/Paralelo, 1998.

PACHECO, B. **Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa (AM)**. I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, com destaque para o processo de implantação do modelo de territórios etnoeducacionais proposto pelo Ministério da Educação. 23 outubro 2013. Publicado pelo canal Bruno Pacheco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g8xtDDhx5J0>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PAVAN, R.; LOPES, M. C. L. P.; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 01, p. 165-175, jan. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012014000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 fev. 2024.

PAZ, J. **Pesquisa com crianças em teses de doutorado no Brasil**: uma análise a partir da (des) colonialidade. Orientador: Danilo Romeu Streck. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, 2017.

PINTO, D. B. G. **O desenvolvimento rural e as populações indígenas paulistas**: uma etnografia de duas aldeias Terena da Terra Indígena Araribá. Orientadora: Deborah Bronz. 2019. 71 f. Monografia (Graduação em Antropologia) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

PRIORE, M. D. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo, editora Contexto, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: EDGARDO, L. (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117- 142.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, siglodel Hombre Editores, 2007. p. 93- 126.

RIZZINI, I. **O século perdido**. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSI, F. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. Orientador: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2013. 438 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SANTOS, S. **As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil: entre imagens e palavras**. Orientadoras: Elisa Angotti Kossovitch. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE, n.º 68, de 19 de dezembro de 2016**. Altera a Resolução SE 147, de 29 de dezembro de 2003, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_16.HTM?Time=15/08/2021%2022:16:40. Acesso em: 15 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE, n.º 147, de 29 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre a Organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, SP, 2003. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147_03.HTM?Time=15/08/2021%2022:29:34. Acesso em: 15 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 48.530, de 09 de março de 2004**. Dispõe sobre a criação de escolas estaduais indígenas na Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48530-09.03.2004.html>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELOS, V. M. R. de. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: SP: Junqueira & Marin, 2007

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SACAVINO, S. Interculturalidade e práticas pedagógicas. *In*: CANDAU, V. M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 35- 48.

SERPA, A. O.; GRANDO, B. S. Indígena na cidade? Considerações sobre a educação intercultural na escola. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 623-654, 2019.

SESAI. **Atendimentos à População Indígena 2023**. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/atendimentos_sesai/atendimentos_sesai.htm. Acesso em: 31 jan. 2024.

SILVA, A. L.; MACEDO, A. V.L.; NUNES, Â. (org.). **Crianças Indígenas**. Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, J. L. da S. **Percepções de professores e não indígenas a respeito das crianças indígenas em escolas urbanas em Boa Vista- RR**. Orientadora: Leila Maria Camargo. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, Roraima, 2022.

SILVA, C. C. **A importância da literatura infantil indígena em sala de aula**: construindo uma educação decolonial. Orientador: Marcelo Chiaretto. 2023. 31 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Programa de Pós Graduação em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas do Ensino da Leitura e produção de textos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SILVEIRA, A. S. **Jogos e brincadeiras indígenas como motivação no ensino da língua indígena macuxi em Roraima**. Orientadora: Maristela Bortolon de Matos. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UERR/ IFRR. Linha de pesquisa: Educação do campo, educação indígena e interculturalidade. Boa Vista: RR, 2023.

SILVEIRA, A. S.; CAMARGO, L. M.; MATOS, M. B. Amooko Ataitai - O curupira: facetas desse ser presente na tradição oral do povo Macuxi de Roraima. *In*: SILVEIRA, S. A. D.; SILVEIRA, E. D.; COSTA, I. C. (org.) **Professores Indígenas**: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima. V. II, 1 ed., UERR edições, 2023.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo da infância. **Currículo sem fronteiras**, ano 6, n.1, p. 25-40, 2006.

SOARES, A. S.; GEBARA, T. A. A.; MARTINS, L. R. **O pensamento decolonial nos estudos da infância**: Epistemologias críticas e pós-críticas. 2023.

SOARES, A. **Brincadeiras e jogos da criança indígena da amazônia**: algumas brincadeiras da criança tikuna. Faculdade da Universidade de Educação Física de

Amazonas – Brasil. Disponível em: <http://www.motricidadeonline.com>. Acesso em: 05 set. de 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; FILHO, L.C.; ESCOBAR, O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. N. P. **Nossos passos vêm de longe**: o ensino de História para a construção de uma Educação Antirracista e Decolonial na Educação Infantil. Orientador: Camilla Agostini. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SOUZA, I.; FERREIRA, J. V. Educação de crianças de terreiro: descolonizar a educação. In: CANDAU, V. M. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: Apoená, 2020. p. 110- 121.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. da. As práticas corporais indígenas como conteúdo da educação física escolar. **Revista Teoria e Prática da educação**, v. 17, n.1, p. 81-91, jan./abril 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27722/pdf_42. Acesso em: 03 ago. 2021.

TERENA, C. S. F.; TERENA, C. S. F.; TERENA, E. S.; TERENA, I. S. Cultura Terena: agricultura, mito e mandioca atravessando séculos até Araribá. **JC na Escola Ciência, Tecnologia e Sociedade: mobilizar o conhecimento para alimentar o Brasil**, p. 149-165, 2017.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 ago. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia de Pesquisa Científica**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: ENCUESTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais** [...]. Lima, 2005. Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-0>. Acesso em: 05 set. de 2010.

UGLIONE, P. A rua como caminho: religações no campo da infância. *In*: CASTRO, L. R. (org.). **Infâncias do sul global**: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil. Salvador: Edufba, 2021.

VEIGA, J., FERREIRA, M. B. R. (org.). Desafios atuais da Educação Escolar indígena. *In*: ENCONTRO SOBRE LEITURA E ESCRITA EM SOCIEDADES INDÍGENAS: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 6., 2005, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, SP: ALB, 2005. p. 188-204.

VINHA, M. Jogo de tabuleiro como prática educativa intercultural. *In*: GRANDO, B. S. (org.). **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. 1 ed. Cuiabá: edUFMT, 2010. p. 21-34.

WALSH, C. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**: Reflexiones latino-americanas. 1. ed. Quito: Ediciones Abya-yla, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *In*: MEMORIAS DEL SEMINÁRIO INTERNACIONAL DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDAD, 2007, Bogotá. **Anais** [...]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro - 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Querétaro: en cortito que's pa'largo, 2014.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, Descolonizar Democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras / GECEC, 2016.

WALSH, C. (ed.). **Lo pedagógico y lo decolonial**: entretejiendo caminos. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

WEIRICH, L. I.; SANTOS, J. R. Jogos, brincadeiras e brinquedos, dentro e fora da escola municipal indígena NÁNDEJARA- PÓLO, da aldeia TE'YIKUE, município de Caarapó. *In*: ÁLVARO, B. J.; URQUIZA, A. H. A.; PRADO, J. H. (org.) **Povos indígenas**: Histórias e Antropologias em Mato Grosso do Sul. Ed. UFMS. 2021.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOIA, A. **A comunidade indígena Terena do Norte do Mato Grosso**: infância, identidade e educação. Orientador: Ivone Garcia Barbosa. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização da FUNAI

Prezada Presidência da FUNAI,

Solicitamos autorização da Presidência da FUNAI, de acordo com a Resolução nº 304, de nove de agosto de 2000, para entrada em terras indígenas, com a finalidade de pesquisa educacional na escola dessa comunidade. A pesquisa tem o título: Cultura Indígena e Cultura Corporal na Educação Infantil, e será desenvolvida pela pesquisadora Cristiane Nunes Pereira dos Santos, portadora do RG 24670872-4, orientada pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi e coorientada pela Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa.

A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as práticas da cultura corporal em uma escola indígena de Educação Infantil e construir uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize a Cultura Indígena, promovendo um diálogo intercultural com escolas municipais.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito a outras culturas, especialmente a indígena, e a construção de identidades positivas de si mesmo e do outro.

Informamos que enviaremos os seguintes documentos mínimos, em anexo a essa solicitação, tendo como base a Instrução Normativa n.º 001/PRES/1995:

- Carta da pesquisadora de solicitação de autorização de ingresso em Terra indígena endereçada à Presidência da Funai, com a especificação da Terra Indígena e da Aldeia, do povo indígena, período de ingresso, endereço para correspondência, telefone, correio-eletrônico (e-mail).
- Carta de apresentação da pesquisadora, por parte de sua orientadora de pesquisa;
- Comprovação de vínculo formal da pesquisadora com a instituição de pesquisa;
- Cópia do projeto de pesquisa;
- Cópia de currículo da pesquisadora;
- Cópia dos documentos pessoais de identificação (RG e CPF) da pesquisadora.
- Atestado médico de que não possui moléstia infectocontagiosa;

- Cópia da carteira de vacina das ingressantes com anotação de vacina contra febre amarela válida;
- Termo de autorização de uso de imagem e de som de voz;
- Documento original de consentimento prévio assinado pelo(s) representante(s) do povo indígena;
- Outros documentos e informações complementares solicitados pela Fundação.

Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, ____ de _____ de ____.

Pesquisadora: Cristiane Nunes Pereira dos Santos

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil**

Pesquisadora: **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 982250901; e-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.com.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Coorientador(a): **Denise Aparecida Corrêa**

Cargo/função: Coorientadora– Profa. Dra. do Departamento de Educação Física/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99735-6144; e-mail: denise.correa@unesp.br

 Código de Barras do Documento  Código de Barras do Processo

4401607

08122.000521/2021-25

 TIMBRE

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 46/AAEP/2022

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Cristiane Nunes Pereira dos Santos	PROCESSO Nº:	08122.000521/2021-25
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº24670872-4 SSP/SP
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Estadual Paulista/SP		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
REALIZAÇÃO DA PESQUISA CIENTÍFICA, INTITULADA: "CULTURA INDÍGENA E CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL".			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Araribá/Aldeia Kopenoti	POVO INDÍGENA:	Terena, Guarani Kaiowa
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Litoral Sudeste	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	1º de setembro de 2022	TÉRMINO:	1º de setembro de 2023
Autorizo.			
RESSALVAS:			
• Esta autorização inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; • Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; • Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; • Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.			



logotipo

Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Augusto Xavier da Silva, Presidente**, em 12/08/2022, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



QRCode

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o

Assinatura código verificador **4401607** e o código CRC **C7D9C9B0**.

Referência: Processo nº 08122.000521/2021-25

SEI nº 4401607

APÊNDICE B – Termo de compromisso para uso de imagem e voz – FUNAI

Eu, Cristiane Nunes Pereira dos Santos, mestrande da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, portadora do RG nº246708724, órgão expedidor / UF SSP e CPF nº19094688867, desenvolverei a pesquisa intitulada “Cultura Indígena e Cultura Corporal na Educação Infantil”, na Terra Indígena, povo indígena_____, aldeia_____;

conforme Proc. Funai nº_____ no período de ____/____/____ a ____/____/____, com a

finalidade de realizar registros fotográficos, sonoros e audiovisuais, para fins da referida pesquisa. **Comprometo-me a:**

1. Respeitar os usos e tradições indígenas e abster-me de proceder a exigências constrangedoras excessivas ou abusivas para com os indígenas, submetendo-me às disposições da Constituição Federal de 1988, da Lei Federal nº 6.001 de 1973 – Estatuto do Índio, da portaria nº 177/PRES/FUNAI de 2006 e da Lei nº 9.610 de 1998;
2. Não veicular qualquer informação ou adotar procedimento que atende contra autonomia, a honra e a dignidade individual ou coletiva dos povos indígenas envolvidos, que promova visões preconceituosas ou estereotipadas sobre esses povos ou que estimule o ódio, a intolerância ou o etnocentrismo;
3. Utilizar os registros fotográficos, sonoros e audiovisuais exclusivamente para fins do projeto de pesquisa intitulado “Cultura Indígena e cultura corpo na Educação Infantil”;
4. Não fazer nenhum uso do material coletado para além dos objetivos anuídos pelos indígenas retratados e em conformidade com o Proc. FUNAI nº_____;
5. Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/FUNAI, em duas vias, dissertação, relatórios, artigos, livros, gravações, imagens e outras produções oriundas da pesquisa ou do projeto;
6. Remeter à FUNAI documento original de Termo de Licença de Uso de Imagem firmado com os indígenas retratados ou seus representantes, durante o período autorizado pela FUNAI para o ingresso em terra indígena.

O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo de Compromisso, em conformidade com a CF/88, Art. 5º, e com a Portaria nº 1777/PRES/FUNAI/2006, sujeita o infrator às sanções previstas na legislação vigente, bem como ao cancelamento da Autorização de Ingresso em Terra Indígena por parte da FUNAI.

Qualquer outra utilização do material coletado, para além do objeto deste Termo de Compromisso, inclusive para exploração econômica, deverá ser objeto de novo processo de autorização junto ao indígena ou ao povo indígena retratados e à Fundação Nacional do Índio. Declaro verdadeiras todas as informações prestadas neste Termo de Compromisso.

_____, _____ de _____ de 20____

Pesquisadora: Cristiane Nunes Pereira dos Santos

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil**

Pesquisadora: **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 982250901; e-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.com.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Coorientador(a): **Denise Aparecida Corrêa**

Cargo/função: Coorientadora-pesquisadora – Profa. Dra. do Departamento de Educação Física/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99735-6144; e-mail: denise.correa@unesp.br

APÊNDICE C – Termo de anuência para liderança indígena

Solicitamos autorização do povo indígena, representado pela liderança dessa localidade, para a realização da pesquisa intitulada “Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil”, a ser realizada na comunidade indígena___pela pesquisadora Cristiane Nunes Pereira dos Santos, sob a orientação da professora doutora Fernanda Rossi e coorientadora Denise Aparecida Corrêa, que tem como objetivo principal identificar e analisar as práticas da cultura corporal em uma escola indígena de Educação Infantil e construir uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize a Cultura Indígena, promovendo um diálogo intercultural com escolas municipais.

A pesquisa utilizará para a propositura investigativa a metodologia qualitativa. Utilizaremos como instrumentos de coletas de dados: observação de campo, construção do diário, questionário, grupo focal, roda de conversas, filmagens em vídeo e áudio e, havendo necessidade, recorreremos às entrevistas semiestruturadas.

Solicitamos acesso à escola de Educação Infantil dessa comunidade. Asseguramos que os dados coletados nesta comunidade serão utilizados somente para fins acadêmicos e científicos, divulgadas em dissertação e produto educacional de mestrado e afins, além de servir como base para a elaboração de material educativo (livro infantil paradidático, em formato digital) para aulas de Cultura Corporal.

Agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Em caso de dúvidas éticas o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

() Concordo com a solicitação

() Não concordo com a

solicitação Local: _____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do cacique

RG:

Assinatura de liderança indígena

RG:

Assinatura de liderança indígena

RG:

Assinatura de liderança indígena

RG:

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil**

Pesquisadora: **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 982250901; e-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.com.br

Orientadora: **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Coorientadora: **Denise Aparecida Corrêa**

Cargo/função: Coorientadora-pesquisadora - Profa. Dra. do Departamento de Educação Física/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99735-6144; e-mail: denise.correa@unesp.br

APÊNDICE D – Termo de aceite da direção das escolas

Eu, _____, diretor(a) da escola
_____, localizada no município de
_____, CPF n.º _____
_____, declaro que Cristiane Nunes Pereira dos Santos,
mestranda da Universidade Estadual Paulista, no Programa de Pós Graduação em
Docência para a Educação Básica, CPF n.º 190.946.888-67, apresentou-me o projeto
de pesquisa intitulado “Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil” e que
me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo e os eventuais riscos e
benefícios.

Desse modo, AUTORIZO a realização, nesta instituição, do projeto de pesquisa,
permitindo o uso de informações e imagem e voz, exceto aquelas determinadas como
sigilosas por aspectos legais e éticos, para divulgação do projeto, desde que utilizadas
para fins estritamente acadêmicos e culturais, sem finalidade de obtenção de lucro.

Local e data

Assinatura do(a) diretor(a) da escola

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores(as) e diretor(a) da escola indígena

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

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar da pesquisa de Mestrado que tem como título: Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil, da pesquisadora **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**, portadora do RG 24.670.872-4, orientada pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi e Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa.

A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as práticas da cultura corporal em uma escola indígena de Educação Infantil e desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize a Cultura Indígena, promovendo um diálogo intercultural com escolas municipais.

Caso aceite participar da pesquisa, o(a) senhor(a) será convidado(a) a participar de uma sessão de grupo focal, com a equipe docente da escola, para a apresentação, discussão e reflexão dos seguintes temas: significado da infância para a comunidade indígena; como a cultura corporal é trabalhada na escola indígena; conhecimentos e aspectos culturais que gostariam de dar visibilidade no currículo escolar; opiniões sobre a interculturalidade, visão sobre os materiais que retratam a Cultura Indígena; aprendizagem nas comunidades indígenas; principais jogos, brincadeiras e danças na infância indígena; compreensão do pensamento decolonial e a interculturalidade. Concluído o processo de pesquisa, realizaremos outra sessão de grupo focal para as reflexões finais.

A pesquisadora também realizará observações das aulas nesta escola para conhecer as práticas corporais indígenas, que serão anotadas em diários de campo e filmadas em vídeo e áudio.

Se compreendermos que este corpus documental gerado em campo, na escola indígena, poderá ser enriquecido e/ou complementado com questões não abordadas anteriormente, recorreremos à entrevista semiestruturada com os(as) participantes (professores e diretores).

Após as coletas, com embasamento nas contribuições dos (as) professores(as) e seus(as) alunos(as), a pesquisadora irá elaborar um livro paradidático sobre as práticas corporais que são desenvolvidas na escola indígena. Esse material será

construído com as reflexões em rodas de conversa e ao ser finalizado os(as) participantes serão indicados como colaboradores na publicação.

As respostas concedidas no grupo focal, nas rodas de conversas e nas aulas vivenciadas serão registradas no diário de campo e em áudio e vídeo, conforme decisão manifestada e autorização de uso de imagem e voz. O seu nome não será identificado nas respostas fornecidas e as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Caso seja necessário, devido a pandemia de Covid-19, utilizaremos o aplicativo Google Meet para a realização das sessões de grupo focal, que serão gravadas e utilizadas somente para fins de pesquisa.

A sua participação na pesquisa, contemplando todas as etapas previstas, terá duração aproximada de quatro meses, com frequência de uma vez na semana, com duas horas de duração, na sua escola.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito a outras culturas, especialmente a indígena, e a construção de identidades positivas de si mesmo e do outro. Salientamos que poderá haver benefícios para o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico com a produção do livro no sentido de contribuir para o fortalecimento de identidades e educação das relações étnico-raciais, trazendo subsídios a discussões na área da educação, inclusive aprimorando os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Os(as) participantes da pesquisa terão direito a acesso amplo, irrestrito e gratuito ao material produzido na pesquisa.

O risco com sua participação é de eventual constrangimento pela situação de registro de imagens, de gravações em áudio de rodas de conversa ou de observações em diários de campo, mas todos os cuidados serão tomados para evitá-los, tais como solicitação prévia de autorização aos participantes e retirada de imagens e/ou declarações por estes indicados. Evidenciamos que em qualquer etapa da pesquisa e caso ocorra qualquer desconforto em responder a alguma questão, deve-se comunicar a pesquisadora para que a mesma adeque a pergunta ou poderá deixar de respondê-la a qualquer momento. Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Caso haja necessidade de utilizar um ambiente virtual, a pesquisadora tomará todos os cuidados para assegurar total confidencialidade, mas devido as limitações envolvidas no processo tecnológico existe um potencial risco de violação, conforme indica o documento do CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) – Orientações para Procedimentos em Pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual, disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) senhor(a) 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 da imagem e voz dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como a cultura corporal indígena é desenvolvida na escola. A imagem e a voz serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa e divulgadas em dissertação de mestrado, no livro a ser produzido e trabalhos acadêmicos afins, tais como artigos, capítulos de livro e trabalhos para eventos. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos sua imagem e voz. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

☐ sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

☐ não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) 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. Caso este termo seja um documento eletrônico é importante guardar uma cópia em seus arquivos.

Se a apresentação for pelo aplicativo Google Meet, será considerada a anuência quando entrar no link que será enviado de maneira individual com uma referência à concordância em participar da pesquisa e concordância com a leitura desse termo.

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 Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 e também com a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que avalia e acompanha os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais, como a população indígena, endereçado na SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF.

Local: _____de__de__.

**Assinatura da
Pesquisadora Responsável**

**Assinatura do(a) participante da
pela pesquisa**

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil**

Pesquisadora: **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 982250901; e-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Coorientador(a): **Denise Aparecida Corrêa**

Cargo/função: Coorientadora-pesquisadora - Profa. Dra. do Departamento de Educação Física/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99735-6144; e-mail: denise.correa@unesp.br

Nome do participante: _____

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os(as) responsáveis pelos(as) alunos(ãs) da escola indígena

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

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do(a) senhor(a), responsável legal pelo aluno(a), para que o(a) mesmo(a) participe da pesquisa que tem como título: Cultura Indígena e Cultura Corporal na Educação Infantil, da pesquisadora **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**, portadora do RG 24670872-4, orientada pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi e Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa.

A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as práticas da cultura corporal em uma escola indígena de Educação Infantil e desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize a Cultura Indígena, promovendo um diálogo intercultural com escolas municipais.

Caso autorize a participação do(a) aluno(a) na pesquisa, ele(a) irá participar de rodas de conversas (presencialmente e/ou virtualmente), brincadeiras, danças da cultura corporal e construção de um livro paradidático que irá contemplar as práticas corporais desenvolvidas na escola, juntamente com seu(a) professor(a) e com a pesquisadora e ao ser finalizado os(as) participantes serão indicados como colaboradores na publicação. As respostas concedidas nas rodas de conversas e nas aulas vivenciadas serão registradas no diário de campo e em áudio e vídeo, conforme decisão manifestada e autorização de uso de imagem e voz.

O nome do(a) aluno(a) não será identificado nas respostas fornecidas e as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Ao aluno(a) também será solicitada a concordância em participar da pesquisa. E já foi autorizada a realização da pesquisa pela liderança indígena. Caso seja necessário, devido a pandemia de Covid-19, utilizaremos o aplicativo Google Meet para as rodas de conversa e práticas corporais, que serão gravadas e utilizadas somente para fins de pesquisa.

As etapas previstas para a participação na pesquisa terão duração aproximada de quatro meses, uma vez na semana com duas horas de duração na própria escola em que a pesquisa for realizada, dentro do horário escolar.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito a outras culturas, especialmente a indígena, e a construção de identidades positivas de si mesmo e do outro. Salientamos que poderá haver benefícios para o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico com a produção do livro no sentido de contribuir para o fortalecimento de identidades e educação das relações étnico-raciais, trazendo subsídios a discussões na área da educação, inclusive aprimorando os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Os(as) participantes da pesquisa terão direito a acesso amplo, irrestrito e gratuito ao material produzido na pesquisa.

O risco da participação do aluno é de eventual constrangimento pela situação de registro de imagens, de gravações em áudio de rodas de conversa ou de observações em diários de campo, mas todos os cuidados serão tomados para evitá-los, tais como solicitação prévia de autorização aos participantes e retirada de imagens e/ou declarações por estes indicados. Evidenciamos que em qualquer etapa da pesquisa e caso ocorra qualquer desconforto em responder a alguma questão, deve-se comunicar a pesquisadora para que a mesma adeque a pergunta ou poderá deixar de respondê-la a qualquer momento. Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Caso haja necessidade de utilizar um ambiente virtual, a pesquisadora tomará todos os cuidados para assegurar total confidencialidade, mas devido as limitações envolvidas no processo tecnológico existe um potencial risco de violação, conforme indica o documento da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) – Orientações para Procedimentos em Pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual, disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) senhor(a) 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 da imagem e voz dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como a cultura corporal indígena é desenvolvida na escola. A imagem e a voz serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa e divulgadas em dissertação de mestrado, no livro a ser produzido e trabalhos acadêmicos afins, tais como artigos, capítulos de livro e trabalhos para eventos. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos a imagem e voz do aluno sob sua responsabilidade. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

() sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do aluno(a)

() não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do aluno(a)

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) 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. Caso este termo seja um documento eletrônico é importante guardar uma cópia em seus arquivos.

Se a apresentação for pelo aplicativo Google Meet, será considerada a anuência quando entrar no link que será enviado de maneira individual com uma referência à concordância em participar da pesquisa e concordância com a leitura desse termo.

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 Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 e também com a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que avalia e acompanha os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais, como a população indígena, endereçado na SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

**Assinatura da
Pesquisadora Responsável**

**Assinatura do(a) participante da
pela pesquisa**

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil**

Pesquisadora: **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 982250901; e-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.com.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Coorientador(a): **Denise Aparecida Corrêa**

Cargo/função: Coorientadora– Profa. Dra. do Departamento de Educação Física/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99735-6144; e-mail: denise.correa@unesp.br

Dados do(a) responsável legal pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa:

Nome do(a) responsável: _____

APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para as crianças da escola indígena

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

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Pesquisa: Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fernanda Rossi
Instituição: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
E-mail: fernanda.rossi@unesp.br
Telefone: (14) 98137-1390
Coorientadora: Prof. ^a Dr. ^a Denise Aparecida Corrêa
Instituição: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação Física
E-mail: denise.correa@unesp.br
Telefone: (14) 99735-6144
Mestranda responsável: Cristiane Nunes Pereira dos Santos
Instituição: UNESP/Bauru – FC/Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação Docência para a Educação Básica
E-mail:
Telefone: (14) 98225-0901 cristiane-nunes.santos@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
IDENTIFICAÇÃO DO(A) VOLUNTÁRIO(A)
Nome do(a) participante:

OLÁ! EU SOU A PROFESSORA CRIS E, COMO VOCÊ, PERTENÇO AO POVO INDÍGENA TERENA, MAS MORO NA CIDADE. ESTOU FAZENDO UM TRABALHO SOBRE NOSSA CULTURA! GOSTARIA MUITO DE CONHECER AS BRINCADEIRAS E DANÇAS QUE VOCÊS REALIZAM NA ESCOLA DA ALDEIA. E PEÇO SUA AJUDA, JUNTAMENTE COM O SEU(A) PROFESSOR(A), PARA CONSTRUIRMOS UM LIVRO COM ESSAS ATIVIDADES QUE VOCÊS VÃO ME ENSINAR! QUANDO EU PUBLICAR ESSE LIVRO CONTAREI PARA TODOS(AS) QUE VOCÊS ME AJUDARAM! VAMOS MOSTRAR A RIQUEZA DA NOSSA CULTURA PARA OUTRAS CRIANÇAS E PROFESSORES(AS) QUE NÃO A CONHECEM!

 Fonte: Arquivo pessoal	 Fonte: Território do Brincar/ Artes Lunetas	 Fonte: Pixabay
--	--	--

FICAREI COM VOCÊS DURANTE QUATRO MESES, UMA VEZ NA SEMANA COM DURAÇÃO DE DUAS HORAS NA SUA ESCOLA. DURANTE NOSSAS AULAS GOSTARIA DE ANOTAR NO MEU CADERNO O QUE VAMOS FAZER E, TAMBÉM, FILMAR NOSSAS BRINCADEIRAS, PARA MOSTRAR A OUTROS(AS) PROFESSORES(AS) A IMPORTÂNCIA DE CONHECER AS BRINCADEIRAS E DANÇAS DE OUTROS POVOS. E QUE MESMO SENDO DIFERENTES, PODEMOS COMPARTILHAR E TROCAR CONHECIMENTOS E APRENDER JUNTOS.

 Fonte: Arquivo pessoal	 Fonte: Nova escola
---	--

JÁ CONVERSEI COM O(A) DIRETOR(A), COM O PROFESSOR(A) E COM SEU 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.

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. QUALQUER EVENTUAL 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 E DANÇAS INDÍGENAS?

 SIM ()	 NÃO ()
---	---

POSSO TIRAR FOTOS E FAZER VÍDEOS SEUS DURANTE AS BRINCADEIRAS E DANÇAS INDÍGENAS?

 SIM ()	 NÃO ()
---	---

EU AGRADEÇO MUITO POR SUAS RESPOSTAS!
 BAURU ____ / ____ / ____

Assinatura Pesquisadora Responsável

Adaptações realizadas pela pesquisadora.

APÊNDICE H – Autorização da secretaria da educação

OFÍCIO Nº X/XXXX

Bauru, _____ de _____ de
2021.

À Senhora Secretária Municipal da Educação, Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Eu, Cristiane Nunes Pereira dos Santos, RG 24.670.872-4, aluna do curso de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru, solicito, se possível, a permissão para realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “CULTURA INDÍGENA E CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO

INFANTIL”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi e coorientação da Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa, em uma escola de Educação Infantil e aplicação de um questionário por escola da rede, conforme projeto anexo.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96.

Certos de contar com vossa colaboração, antecipadamente agradecemos e expressamos votos de estima e consideração.

Cristiane Nunes P. dos Santos
Pesquisadora responsável

Fernanda Rossi
Professora orientadora

Denise Ap. Corrêa
Professora
orientadora

APÊNCICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores(as) e diretor(a) da escola municipal

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

Prezado(a) Professor(a),

Convidamos o(a) senhor(a) a participar da pesquisa de Mestrado que tem como título: Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil, da pesquisadora **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**, portadora do RG 24670872-4, orientada pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi e Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa.

A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as práticas da cultura corporal em uma escola indígena de Educação Infantil e desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize a Cultura Indígena, promovendo um diálogo intercultural com escolas municipais.

Caso aceite participar da pesquisa, o(a) Senhor(a) será convidado(a) a participar de uma sessão de grupo focal, com a equipe docente da escola, para a apresentação de um livro paradidático construído pela pesquisadora com a colaboração da comunidade indígena, e de um material com proposições didáticas, na qual poderá expor suas opiniões e dúvidas sobre o material apresentado. Na sequência, em colaboração entre o(a) senhor(a) e a pesquisadora, desenvolveremos com sua turma o processo de ensino e aprendizagem da cultura corporal indígena, com base naquele material educacional, em aproximadamente quatro aulas, com periodicidade semanal, com duas horas de duração. Ao final, realizaremos outra sessão de grupo focal para reflexão sobre o processo.

As respostas concedidas no grupo focal e nas entrevistas e as aulas desenvolvidas serão registradas no diário de campo e em áudio e vídeo, conforme decisão manifestada e autorização de uso de imagem e voz. O seu nome não será identificado nas respostas fornecidas e as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Caso seja necessário, devido a pandemia de Covid-19, utilizaremos o aplicativo Google Meet para a realização das sessões de grupo focal, que serão gravadas e utilizadas somente para fins de pesquisa. As etapas previstas para a sua participação na pesquisa terão duração aproximada de um mês, sendo uma vez na semana com duas horas de duração na própria escola em que a pesquisa for realizada, dentro do horário escolar.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito a outras culturas, especialmente a indígena, e a construção de identidades positivas de si mesmo e do outro. Salientamos que poderá haver benefícios para o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico com a produção do livro no sentido de contribuir para o fortalecimento de identidades e educação das relações étnico-raciais, trazendo subsídios a discussões na área da educação, inclusive aprimorando os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Os(as) participantes da pesquisa terão direito a acesso amplo, irrestrito e gratuito ao material produzido na pesquisa.

O risco com sua participação é de eventual constrangimento pela situação de registro de imagens, de gravações em áudio de rodas de conversa ou de observações em diários de campo, mas todos os cuidados serão tomados para evitá-los, tais como solicitação prévia de autorização aos participantes e retirada de imagens e/ou declarações por estes indicados. Evidenciamos que em qualquer etapa da pesquisa e caso ocorra qualquer desconforto em responder a alguma questão, deve-se comunicar a pesquisadora para que a mesma adeque a pergunta ou poderá deixar de respondê-la a qualquer momento. Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Caso haja necessidade de utilizar um ambiente virtual, a pesquisadora tomará todos os cuidados para assegurar total confidencialidade, mas devido as limitações envolvidas no processo tecnológico existe um potencial risco de violação, conforme indica o documento da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) – Orientações para Procedimentos em Pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual, disponível em:

http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) senhor(a) 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 da imagem e voz dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como a cultura corporal indígena é desenvolvida na escola. A imagem e a voz serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa e divulgadas em dissertação de mestrado, no livro a ser produzido e trabalhos acadêmicos afins, tais como artigos, capítulos de livro e trabalhos para eventos. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos sua imagem e voz. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

() sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

() não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) 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. Caso este termo seja um documento eletrônico é importante guardar uma cópia em seus arquivos.

Se a apresentação for pelo aplicativo Google Meet, será considerada a anuência quando entrar no link que será enviado de maneira individual com uma referência à concordância em participar da pesquisa e concordância com a leitura desse termo. 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 Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 e também com a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que avalia e acompanha os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais, como a população indígena, endereçado na SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF.

Local: _____, _____ de _____ de _____.

**Assinatura da
Pesquisadora Responsável**

**Assinatura do(a) participante da
pela pesquisa**

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil**

Pesquisadora: **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 982250901; e-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Coorientador(a): **Denise Aparecida Corrêa**

Cargo/função: Coorientadora-pesquisadora - Profa. Dra. do Departamento de Educação Física/FC
Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99735-6144; e-mail: denise.correa@unesp.br

Nome do participante: _____

APÊNDICE J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os responsáveis dos(as) alunos(as) da escola municipal

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

Prezado(a) Senhor(a),

Solicitamos autorização do(a) senhor(a), responsável legal pelo aluno(a), para que o(a) mesmo(a) participe da pesquisa que tem como título: Cultura Indígena e Cultura Corporal na Educação Infantil, da pesquisadora **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**, portadora do RG 24670872-4, orientada pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi e Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa.

A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as práticas da cultura corporal em uma escola indígena de Educação Infantil e desenvolver uma proposta de ensino e aprendizagem que valorize a Cultura Indígena, promovendo um diálogo intercultural com escolas municipais.

Caso autorize a participação do(a) aluno(a) na pesquisa, ele(a) irá participar de um processo de ensino e aprendizagem de práticas da cultura corporal indígena, com seu(a) professor(a) da Educação Infantil e a pesquisadora, com base em um livro paradidático construído pela pesquisadora com a colaboração da comunidade indígena. Serão aproximadamente quatro aulas (presencialmente e/ou virtualmente), com periodicidade semanal, dentro do horário escolar. Também serão realizadas rodas de conversa (presencialmente e/ou virtualmente) sobre a temática das aulas.

As respostas concedidas nas rodas de conversas e nas aulas vivenciadas serão registradas no diário de campo e em áudio e vídeo, conforme decisão manifestada e autorização de uso de imagem e voz. O nome do(a) aluno(a) não será identificado nas respostas fornecidas e as informações obtidas serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa. Ao aluno(a) também será solicitada a concordância em participar da pesquisa. E já foi autorizada a realização da pesquisa pela liderança indígena. Caso seja necessário, devido a pandemia de Covid-19, utilizaremos o aplicativo Google Meet para as rodas de conversa e práticas corporais, que serão gravadas e utilizadas somente para fins de pesquisa. As etapas previstas para a participação na pesquisa terão duração aproximada de quatro aulas, uma vez na semana com duas horas de duração na própria escola em que a pesquisa for realizada, dentro do horário escolar.

Os benefícios desta pesquisa serão contribuir para a reflexão em torno de práticas pedagógicas que busquem uma educação que favoreça o respeito a outras culturas, especialmente a indígena, e a construção de identidades positivas de si mesmo e do outro. Salientamos que poderá haver benefícios para o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho pedagógico com a produção do livro no sentido de contribuir para o fortalecimento de identidades e educação das relações étnico-raciais, trazendo subsídios a discussões na área da educação, inclusive aprimorando os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Os(as) participantes da pesquisa terão direito a acesso amplo, irrestrito e gratuito ao material produzido na pesquisa.

O risco com a participação do aluno é de eventual constrangimento pela situação de registro de imagens, de gravações em áudio de rodas de conversa ou de observações em diários de campo, mas todos os cuidados serão tomados para evitá-los, tais como solicitação prévia de autorização aos participantes e retirada de imagens e/ou declarações por estes indicados. Evidenciamos que em qualquer etapa da pesquisa e caso ocorra qualquer desconforto em responder a alguma questão, deve-se comunicar a pesquisadora para que a mesma adeque a pergunta ou poderá deixar de respondê-la a qualquer momento. Asseguramos aos(as) participantes da pesquisa o direito ao acompanhamento e assistência gratuita de qualquer eventual dano decorrente da pesquisa.

Caso haja necessidade de utilizar um ambiente virtual, a pesquisadora tomará todos os cuidados para assegurar total confidencialidade, mas devido as limitações envolvidas no processo tecnológico existe um potencial risco de violação, conforme indica o documento da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) – Orientações para Procedimentos em Pesquisas com qualquer etapa em Ambiente Virtual, disponível em http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf.

Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo para participar da pesquisa. Assim como também não haverá remuneração.

Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) senhor(a) 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 da imagem e voz dos participantes de uma pesquisa, porém seria de grande valia se pudéssemos divulgar as fotos e vídeos para demonstrar como a cultura corporal indígena é desenvolvida na escola. A imagem e a voz serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa e divulgadas em dissertação de mestrado, no livro a ser produzido e trabalhos acadêmicos afins, tais como artigos, capítulos de livro e trabalhos para eventos. Assim, há opção para que decida se gostaria ou não que divulgássemos a imagem e voz do aluno sob sua responsabilidade. Só iremos divulgar com sua autorização, expressa a seguir:

() sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do aluno(a)

() não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz do aluno(a)

Se sentir-se suficientemente esclarecido(a) 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. Caso este termo seja um documento eletrônico é importante guardar uma cópia em seus arquivos.

Se a apresentação for pelo aplicativo Google Meet, será considerada a anuência quando entrar no link que será enviado de maneira individual com uma breve referência à concordância em participar da pesquisa e concordância com a leitura desse termo.

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 Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 e também com a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que avalia e acompanha os protocolos de pesquisa em áreas temáticas especiais, como a população indígena, endereçado na SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF.

Local: _____, ____ de _____ de _____.

**Assinatura da
Pesquisadora Responsável**

**Assinatura do(a) participante da
pela pesquisa**

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: **Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil**

Pesquisadora: **Cristiane Nunes Pereira dos Santos**

Cargo/Função: Mestranda no curso de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 982250901; e-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.com.br

Orientador(a): **Fernanda Rossi**

Cargo/função: Orientadora-pesquisadora responsável – Profa. Dra. do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 98137-1390; e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Coorientador(a): **Denise Aparecida Corrêa**

Cargo/função: Coorientadora– Profa. Dra. do Departamento de Educação Física/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bairro Vargem Limpa 17033-360 - Bauru, SP.

Dados para Contato: fone (14) 99735-6144; e-mail: denise.correa@unesp.br

Dados do(a) responsável legal pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa:

Nome do(a) responsável: _____.

APÊNDICE K – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os(as) alunos(as) da escola municipal

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

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Pesquisa: Cultura Indígena e cultura corporal na Educação Infantil
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Fernanda Rossi
Instituição: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação
E-mail: fernanda.rossi@unesp.br
Telefone: (14) 98137-1390
Coorientadora: Prof. ^a Dr. ^a Denise Aparecida Corrêa
Instituição: UNESP/Bauru – Faculdade de Ciências – Departamento de Educação Física
E-mail: denise.correa@unesp.br
Telefone: (14) 99735-6144
Mestranda responsável: Cristiane Nunes Pereira dos Santos
Instituição: UNESP/Bauru – FC/Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação Docência para a Educação Básica
E-mail: cristiane-nunes.santos@unesp.br
Telefone: (14) 98225-0901
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br
IDENTIFICAÇÃO DO(A) VOLUNTÁRIO(A)
Nome do(a) participante:

OLÁ! EU SOU A PROFESSORA CRIS E PERTENÇO AO POVO INDÍGENA TERENA. ESTOU FAZENDO UM TRABALHO SOBRE NOSSA CULTURA! FIZ UM LIVRO MUITO LEGAL JUNTO COM CRIANÇAS INDÍGENAS E QUERO MUITO MOSTRAR ESSE LIVRO E ENSINAR AS BRINCADEIRAS E DANÇAS DA NOSSA CULTURA, JUNTO COM SEU(A) PROFESSOR(A). TENHO CERTEZA QUE VOCÊ VAI GOSTAR!

 Fonte: Arquivo pessoal	 Fonte: Território do Brincar/ Artes Lunetas	 Fonte: Pixabay
---	---	---

FICAREI COM VOCÊS DURANTE QUATRO AULAS, UMA VEZ NA SEMANA COM DURAÇÃO DE DUAS HORAS NA SUA ESCOLA. DURANTE NOSSAS AULAS GOSTARIA DE ANOTAR NO MEU CADERNO O QUE VAMOS FAZER E, TAMBÉM, FILMAR NOSSAS BRINCADEIRAS, PARA MOSTRAR A OUTRAS PROFESSORES(AS) A IMPORTÂNCIA DE CONHECER AS BRINCADEIRAS E DANÇAS DE OUTROS POVOS.

 Fonte: Arquivo pessoal	 Fonte: Nova escola
---	--

JÁ CONVERSEI COM A DIRETORA, COM O PROFESSOR(A) E COM SEU 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.



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. QUALQUER EVENTUAL 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 E DANÇAS INDÍGENAS?

 SIM ()	 NÃO ()
--	--

POSSO TIRAR FOTOS E FAZER VÍDEOS SEUS DURANTE AS BRINCADEIRAS E DANÇAS INDÍGENAS?

 SIM ()	 NÃO ()
---	---

EU AGRADEÇO MUITO POR SUAS RESPOSTAS!

BAURU _ / _ / _

Assinatura Pesquisadora Responsável

Adaptações realizadas pela pesquisadora.

APÊNDICE L – Roteiro de Entrevista semiestruturada com o professor indígena

- 1- Conte um pouco sobre a organização cultural , história dos costumes e hábitos do Povo Terena.

- 2- Vamos conversar um pouco sobre as crianças/ infâncias:
 - Qual a participação das crianças nas atividades coletivas?
 - Qual sua percepção sobre as crianças?
 - Como é a infância terena e suas brincadeiras?
 - Qual a diferença entre a infância na aldeia e na cidade?

- 3- Qual o papel da escola na educação das crianças?

- 4- Qual o papel da família na educação das crianças?

APÊNDICE M – Temas para o Grupo Focal com as professoras da escola municipal

Grupo focal inicial

- 1- Apresentação do Projeto e produto educacional;
- 2- Qual o significado da infância;
- 3- Quais as diferenças e similaridades da infância em contextos urbanos e no contexto da comunidade indígena?
- 4- Como a cultura corporal é trabalhada na escola?
- 5- Quais as danças e jogos da Cultura Indígena que a equipe conhece e trabalha com as crianças?
- 6- A Cultura Indígena está presente no currículo e no plano de ensino?
- 7- Quais os materiais que a escola possui sobre a Cultura Indígena?
- 8- Você tem conhecimento da Lei 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade da história e Cultura Indígena nas escolas brasileiras?
- 9- Você tem compreensão do Pensamento Decolonial e interculturalidade crítica?

APÊNDICE N – Temas para o Grupo Focal com os professores da escola municipal

Avaliação

- 1- Reflexões sobre o tema e processo desenvolvido na escola sobre a Cultura Indígena;
- 2- Avaliação sobre o engajamento das crianças durante as vivências;
- 3- Desafios encontrados para a realização dessas práticas;
- 4- Compreensão e valorização da Cultura Indígena através da cultura corporal;
- 5- Importância da troca de saberes entre crianças indígenas e crianças não indígenas;
- 6- Preconceito na Educação Infantil

APÊNDICE O – Ficha Avaliativa

Nome da brincadeira:

Número de Participantes:

Houve compreensão da Proposta da Brincadeira?

Qual o nível de participação das crianças?

APÊNDICE P – Plano atividades

Pesquisa: Cultura Indígena e Cultura Corporal na Educação Infantil

Semestre/Ano: 1º/2023

Pesquisadora: Cristiane Nunes Pereira dos Santos- UNESP- Bauru

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Corrêa

Local: Escola Aldeia Kopenoti

OBJETIVOS:

Contribuir para a valorização e visibilização da Cultura Indígena por meio da construção de um livro paradidático com narrativas de crianças indígenas e suas experiências corporais e com as brincadeiras favoritas das crianças da escola municipal, promovendo um diálogo intercultural com crianças.

DATAS	ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS INDÍGENAS
03/03/23	Apresentação do cronograma de atividades para a nova professora da Educação Infantil da escola indígena para aprovação da proposta. Assinatura dos termos.
03/03/23	Apresentação da proposta para as novas crianças. Assinatura dos termos.
03/03/23	Conversa sobre as vivências das crianças e brincadeiras que mais gostam (lista de brincadeiras). Questionar com quem as crianças aprenderam essas brincadeiras – propor uma pesquisa sobre outras brincadeiras que a família conhece. Propor para as crianças ensinar essas brincadeiras para outras crianças (escola municipal).
10/03/23	Conversa sobre a pesquisa realizada com as famílias (possibilidade dessas famílias estarem na escola para ensinar as brincadeiras). Votação sobre as brincadeiras que gostariam de ensinar para a pesquisadora e para as outras crianças.
17/03/23	Brincadeira 1-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola municipal apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola municipal. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.

24/03/23	Brincadeira 2-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola municipal apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola municipal. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
31/03/23	Brincadeira 3-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola municipal apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola municipal. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
07/04/23	Brincadeira 4-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola municipal apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola municipal. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
14/04/23	Brincadeira 5-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola municipal apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola municipal. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
19/04/23	Visita dos alunos da escola municipal à escola indígena para participarem da Festa e conhecer o espaço da aldeia.
25/04/23	Visita dos alunos da escola municipal à escola indígena para vivências em conjunto. Registros em desenho e vídeos sobre a experiência.
02/05/23	Visita na escola municipal para vivências em conjunto. Registros em desenho e vídeos sobre a experiência.
30/05/23	Socialização do material produzido.

DATAS	ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS DA ESCOLA MUNICIPAL
02/03/23	Apresentação do cronograma de atividades para a professora da Educação Infantil da escola municipal para aprovação da proposta. Assinatura dos termos.
02/03/23	Apresentação da proposta para as novas crianças. Assinatura dos termos.
02/03/23	Conversa sobre as vivências das crianças e brincadeiras que mais gostam (lista de brincadeiras). Questionar com quem as crianças aprenderam essas brincadeiras – propor uma pesquisa sobre outras brincadeiras que a família conhece. Propor para as crianças ensinar essas brincadeiras para outras crianças (escola indígena).
09/03/23	Conversa sobre a pesquisa realizada com as famílias (possibilidade dessas famílias estarem na escola para ensinar as brincadeiras). Votação sobre as brincadeiras que gostariam de ensinar para a pesquisadora e para as outras crianças.
15/03/23	Brincadeira 1-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola indígena apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola indígena Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
23/03/23	Brincadeira 2-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola indígena apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola indígena. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
30/03/23	Brincadeira 3-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola indígena apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola indígena. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.

05/04/23	Brincadeira 4-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola indígena apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola municipal. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
13/04/23	Brincadeira 5-Registro da criança explicando a brincadeira ou dança (vídeo); realizar a brincadeira, registro do desenho, avaliação de como foi e se gostaram. Assistir o vídeo das crianças da escola indígena apresentando a brincadeira que mais gostam. Realizar a brincadeira ensinada pelas crianças da escola municipal. Registro através de desenhos e vídeo da brincadeira que aprenderam.
19/04/23	Visita dos alunos da escola municipal à escola indígena para participarem da Festa e conhecer o espaço da aldeia.
25/04/23	Visita dos alunos da escola municipal à escola indígena para vivências em conjunto. Registros em desenho e vídeos sobre a experiência.
02/05/23	Visita na escola municipal para vivências em conjunto. Registros em desenho e vídeos sobre a experiência.
30/05/23	Socialização do material produzido.

APÊNDICE Q – Roteiro de entrevista semiestruturada com professoras indígenas.

- 1- Significado da infância para a comunidade indígena;
- 2- Como a cultura corporal é trabalhada na escola indígena; conhecimentos e aspectos culturais que gostariam de dar visibilidade no currículo escolar;
- 3- Visão sobre os materiais que retratam a Cultura Indígena;
- 4- Aprendizagem nas comunidades indígenas;
- 5- Principais jogos, brincadeiras e danças presentes na infância indígena;
- 6- Compreensão do pensamento decolonial e a interculturalidade;

APÊNDICE R – Entrevista com o professor indígena A

1- Conte um pouco sobre a organização cultural, história dos costumes e hábitos do Povo Terena.

Contar um pouco sobre a organização cultural, história dos costumes e hábitos do povo Terena, falando da aldeia Kopenoti. A aldeia é organizada pelo cacique, vice cacique e liderança que são os líderes que compõem a base do cacique na aldeia para quando for tomar uma decisão. A gente tem conversado com a liderança nesse sentido e aí nós temos uma associação local que é o instituto para Defesa do Meio Ambiente Indígena que tem uma atuação principalmente na área do meio ambiente e também a organização do trabalho da agricultura familiar que é a manutenção das máquinas, de todo esse trabalho da agricultura familiar. Nós temos os costumes do povo Terena. Eu vejo que como o Terena trabalha muito a questão da agricultura, nós temos aí alguns costumes ligado em questão da agricultura com plantio de mandioca e as festividades que ocorrem periodicamente nas aldeias, com os torneios de futebol e vem também algumas festas tradicionais do catolicismo, algumas festas do Santo Antônio, São João, São Pedro que herdou essa festividade vindo da cultura do catolicismo e agora com a presença forte com os evangélicos, que tem uns encontros evangélicos. Mas é interessante essa diversidade de costumes tradicionais e alguns costumes que foram sendo absorvidos pela comunidade durante essa aproximação da cidade e no contexto geral.

2- Vamos conversar um pouco sobre as crianças/ infâncias: - Qual a participação das crianças nas atividades coletivas?

Eu acredito que a participação das crianças na aldeia é muito importante. As crianças têm participado de todas as atividades. Na atividade de coleta de alimentos algumas famílias têm levado os filhos para participarem de algumas atividades. Roças de pequenos montes, com o plantio de mandioca, feijão para sustentabilidade e a produção das hortas fundo de quintal. Então eu acredito que isso tem sido uma participação importante das crianças além das atividades que ocorrem na aldeia como palestras em questão de meio ambiente, de educação ambiental, questão da educação de saúde. A participação das crianças mais efetiva é que sempre que as mães têm participado dessas discussões, dessas palestras, os filhos estão sempre

acompanhando as mães, então a gente acredita que a participação das crianças é importante nesse processo de organização social da aldeia.

3- Qual sua percepção sobre as crianças?

A minha percepção das crianças é de que elas vivem em um ambiente de que elas gostam de viver, afinal tem muitas atividades de pesca ainda, embora não tenha muito rio, mas ainda a prática da caça, da pesca fica bem à vontade na aldeia. Para a coleta de frutas, quando tem frutas da época, então as crianças costumam ter essa atividade de além de consumir frutas que produzem durante a época como manga, laranja, goiaba, então as crianças têm essa diversidade de atividades dentro da comunidade indígena.

4- Como é a infância Terena e suas brincadeiras?

Eu acredito que exista muitas brincadeiras que já não se fazem mais, porém vão adaptando outras brincadeiras. O que eu vejo muito comum aí, é algumas brincadeiras de roda, algumas brincadeiras de esconde-esconde que eles praticam, mas já tem introduzido outras brincadeiras como brincadeira de jogos, dominó, de cartas. Então, é a forma que os jovens de hoje começam a mudar esse tipo de brincadeira, porém fica bem visível essa importância de sempre ter valorizado essa prática da dança do kipê, que era dançado somente pelos adultos e hoje a gente vê a participação efetiva das crianças, tanto da dança do Kipê, tanto da dança da Siputrena que é a dança das mulheres. A participação das crianças tem sido bastante importante nesse processo.

5- Qual a diferença entre a infância na aldeia e na cidade?

Eu acredito que é completamente diferente, porque a infância das pessoas na aldeia, das crianças tem sido bem liberal. Você tem contato com a natureza, com o meio ambiente, com o rio, com a mata, com a floresta. É completamente diferente da infância da cidade, que vocês vivem mais fechado, na casa, tem uma vida mais urbanizada, então eu acredito que é diferente essa liberdade que tem de ficar na aldeia e essa prisão que tem na cidade de não poder sair, o espaço que as crianças possam brincar, então tudo é controlado entendeu? E na aldeia eu acredito que tem uma

liberdade de eles andarem, de eles brincarem, de eles fazerem assim uma participação bem tranquila e com segurança né, dá segurança que a família tem de que não vai acontecer coisas negativas com os filhos, tem uma segurança legal de ficar dentro da aldeia.

6- Qual o papel da escola na educação das crianças?

A escola é a base para qualquer cidadão né, e para a questão indígena e principalmente no que se refere na questão das atividades que ocorrem na aldeia como eu coloquei, a participação da escola é fundamental, onde os educadores, os professores indígenas têm um papel importante de educar as crianças, de ter esse convívio. Não só o convívio dentro da sala de aula mas como também fora da sala de aula, porque o professor além de ser professor, ele é um integrante da comunidade, ele é um morador da aldeia que está sempre em contato com as crianças. Eu vejo uma importância muito grande dessa relação entre o professor e o aluno indígena no sentido de ter sempre esse contato próximo dentro da escola, tanto fora de aula durante as atividades que ocorrem na aldeia, seja jogos, brincadeiras ou outras festividades aonde o professor tem uma participação bastante próxima do aluno, então isso é diferente da cidade, que o professor só cumpre aquele horário e depois ele tem a vida dele particular. Na aldeia não, ele acaba vivenciando isso na prática, no dia a dia, 24 horas na comunidade indígena.

7- Qual o papel da família na educação das crianças?

A família é a base da sociedade e na comunidade indígena também né, principalmente na questão dos povos indígenas Terena. O Terena tem bastante laços familiares, onde o pai, a mãe, os filhos, os avós, os tios tem uma relação bastante efetiva e de respeito em consideração da família, e é importante aí como se fala, o pai a mãe esteja presente sempre, acompanhando o crescimento da criança, o desenvolvimento social da criança, no sentido de preparar ela pra futura geração, para o futuro guerreiro dentro da aldeia, com o intuito de ter um respeito e principalmente valorizar a Cultura Indígena né. Os pais têm esse papel importante de ensinar o idioma, de ensinar a cultura do povo Terena, embora que às vezes a família tem sua deficiência também de conversar, de dialogar, mas ele está sempre fazendo o trabalho

com a educação, com a equipe da saúde indígena no sentido de trazer essa discussão para dentro da comunidade, para dentro dos grupos sociais para fins de a gente formar comunidade com potencial de organização social familiar.

8- Como a cultura corporal é trabalhada na escola indígena? (cultura corporal se refere às práticas de educação física: brincadeiras, danças, esportes...)

9- Quais os conhecimentos e aspectos culturais que gostariam de dar visibilidade no currículo escolar? Quais aspectos da Cultura Indígena você acha importante trabalharmos com as crianças da cidade para valorizar a Cultura Indígena?

10- Qual sua visão sobre os materiais que retratam a Cultura Indígena nas escolas?

11- Você tem compreensão sobre o pensamento decolonial e a interculturalidade? Já ouviu falar sobre esses conceitos?

APÊNDICE S – Entrevista com a professora indígena B

PESQUISADORA: Professora, na sua visão, quais as principais brincadeiras indígenas na infância?

PROFESSORA B: As brincadeiras que eu aprendi e que tento passar para os meus filhos e meus alunos é a brincadeira da ema, que é a minha preferida. Na minha casa e na escola a gente sempre está brincando. Precisa fazer um círculo e tem uma ema que fica. A gente tenta pegar ela e ela vai se soltando, quando ela tenta soltar a gente volta e tenta pegar, e quem conseguir pegar a ema é a próxima ema. Então a ema sempre está presente aqui na nossa cultura Terena. A ema é um animal muito sagrado para nós.

PESQUISADORA: Você lembra de mais alguma?

PROFESSORA B: A da mandioca também, que como aqui na nossa cultura Terena nós somos todos agricultores, então tem uma brincadeira aqui que o nome dela é mandioca. A brincadeira é: uma criança fica abraçada em um tronco e as outras crianças vão abraçando ela um atrás do outro, como se fosse um pé de mandioca com as raízes tudo ali. Então vem um para tentar arrancar a mandioca, e quando ele arranca um, eles vão tentando arrancar todos até chegar no final. Essas duas são as principais brincadeiras aqui do nosso povo e da nossa escola que a gente sempre tenta viver.

PESQUISADORA: Para finalizar, você já ouviu falar sobre o pensamento decolonial?

PROFESSORA B: Não. Nunca ouvi falar.

PESQUISADORA: E sobre a interculturalidade?

PROFESSORA B: Eu acho que a gente já pratica isso aqui, por que aqui na nossa escola não tem só Terena. Tem Terena casado com guarani, tem Terena casado com Kaingang e aí a gente vai dando abertura para todos. Nossa escola é Terena, mas não significa que só vamos aprender sobre a cultura terena. Sempre estamos fazendo

uma roda de conversa com os mais velhos Guarani, com os mais velhos do Kaingang e assim vamos valorizando, porque a gente é um povo só. Somos de etnias diferentes, mas é um povo só, então valorizamos todos os tipos de etnia aqui na nossa escola.

PESQUISADORA: Professora, você acha importante essa troca cultural, não só entre as etnias dos povos indígenas, mas também a troca cultural das pessoas que moram na cidade e a comunidade aqui? Você acha que os dois têm coisas a levar de positivo ou você acha que não é interessante?

PROFESSORA B: É muito importante e muito válido porque aí já acaba a quebra do preconceito também, porque nós conhecendo um ao outro as pessoas já tem um olhar diferenciado para nós. Não como aquele olhar do livro como eu já disse antes, então aí o preconceito vai acabando aos poucos porque eles acabam conhecendo a gente, vendo, vivenciando, presenciando como nós somos, que não somos daquele jeito que eles pensam e nós também, vivenciando e aprendendo outros tipos de situações, eu acho que o mais importante é o preconceito do racismo mesmo, porque conhecendo a gente, vendo que não é assim, então não vão falar o que não sabe.

PESQUISADORA: Você acha que lá também tem alguma contribuição para os povos indígenas?

PROFESSORA B: Sim, sempre. Por que nunca para. A educação nunca vai parar e nós professores nunca podemos parar. É como os cientistas, sempre buscando, sempre trazendo novas teorias, então é muito válido pra gente sim, por que nós não podemos ficar para trás por que nós somos indígenas mas não somos coitadinhos, nós sempre estamos querendo aprender e sempre em busca da aprendizagem e é muito importante sim cada coisa dos não indígenas. A gente sempre busca estar nos atualizando porque a gente tem que mostrar para os nossos pequenos e para nossos alunos que não é do jeito que não pode aceitar nada. Eles sempre tem que estar se impondo e sempre estar atualizado com o pessoal não indígena.

APÊNDICE T – Entrevista com a professora 1 da escola municipal

PESQUISADORA: O que você entende sobre infância ? Pra você, qual o significado de infância ?

PROFESSORA 1: A infância é um período que a gente está na descoberta e ao lado dos pais, onde os pais estão mais presentes, a gente é muito dependente dos pais. Se eles promovem algo pra gente, a gente passa por aquilo que eles promovem. Então, uma brincadeira, ir em uma igreja, passear, brincar; infância pra mim é isso.

PESQUISADORA: Na sua visão, quais são as diferenças e similaridades da infância em contexto urbano e em contexto indígena?

PROFESSORA 1: Eu acho que pelo que estamos vendo hoje em dia, muitas coisas mudaram no meu pensamento, por conta de você trazer esses conhecimentos pra gente, pra mim. Mas acho que o que tem de diferença é que eles têm mais contato com o que é simples, natural, não eletrônico. O brincar com coisas mais simples e de elementos da natureza do que nós urbanos que está sempre focado em eletrônico, em joguinhos já industrializados. Eu acho que tem essa diferença aí, embora também depende muito da cultura de cada família. Tem família que prioriza aqui na vida urbana uma brincadeira de roda e tal, mas tem família que não, então eu acho que depende da cultura familiar, o que eles priorizam na infância. Mas eu acho que tem sim essa diferença deles valorizarem mais os elementos naturais, as brincadeiras mais simples de roda .

PESQUISADORA: E as similaridades ? o que você vê ?

PROFESSORA 1: Que ambas tem sua cultura, seu jeito de brincar, independente do objeto, do recurso a ser usado, mas que tem sim as brincadeiras, os momentos em família, momento de estar junto com a família, eu acho que isso é similar.

PESQUISADORA: Antes de começarmos esse projeto na escola, quais as danças, jogos, brincadeiras que você conhecia da Cultura Indígena e que você já trabalhava?

professora 1: Olha, era muito estereotipado. Na verdade eu nem trabalhava nessa forma como eu estou aprendendo, de trazer essa riqueza da cultura. Era somente no

dia do índio que a gente acabava lembrando e colocando o cocar, a pena, falar que morava na oca, e que eles cuidam da natureza e tudo mais, então assim, eu sabia que algumas brincadeiras vinham da Cultura Indígena. Exemplo: A peteca, que é mais conhecido, brincadeiras de roda, mas era muito pouco no meu conhecimento. Depois que vamos descobrindo, que nem essa brincadeira do gavião e o passarinho é como o pega pega, então o nosso pega pega tem uma influência nessa brincadeira. Eu conhecia muito pouco. Sabe aquela coisa de falar que índio faz dança pra chuva cair? Era tipo essas coisas (risos). E aí vemos que tem outras coisas, começamos a abrir a visão de que não se resume só nisso, não se resume a isso.

PESQUISADORA: A Cultura Indígena está presente no currículo da prefeitura e no plano de ensino?

PROFESSORA 1: No currículo tem a parte da ciências da sociedade que fala para trabalhar com as diferentes culturas, com as etnias, então eu acho que sim, ele está presente. Não tão profundo, acho que está citado desse jeito: Cultura Indígena, africana... eu não lembro se está dessa forma, mas traz pra gente sim que é pra gente trabalhar com as diferenças de culturas, etnias... e no nosso plano a gente está tentando sim. Estamos traçando esse caminho de trabalhar com a diversidade, não só indígena, mas todas as outras culturas.

PESQUISADORA: Eu percebo muito presente nos semanários. Agora eu não lembro se no plano de ensino vocês colocaram especificamente. Você lembra se está específico?

PROFESSORA 1 : Específico eu acho que não, eu acho que esta como a questão da Mostra, que seria um projeto, mas não sei se está específico. Porém com o projeto da Mostra Cultural e com o tema da diversidade, traz esse trabalho com as crianças e com a gente. Os professores também estão aprendendo junto.

PESQUISADORA: Quais os materiais que a escola onde você trabalha possui sobre a Cultura Indígena? Existe algum material na escola?

PROFESSORA 1 : Livros eu acho que tem alguns, mas eu ainda não fiz o uso. Eu usei um que se chama “Curumim”, mas acho que não tem esse livro na escola e também a história que você contou para as crianças que eu conheci também. Para brincadeiras, peteca, acho que vi somente uma ou duas na escola. Corda tem. As outras brincadeiras dependem mais das crianças, do grupo. Exemplo: pega pega e brincadeiras do tipo. Tem aqueles objetos que você colocou lá como chocalho, alguns instrumentos musicais. Acho que é isso.

PESQUISADORA: Tem algum material que se a escola adquirisse seria bom no sentido da gente mostrar um pouco mais da Cultura Indígena?

PROFESSORA 1: Eu não sei. Acho que é mais conhecimento do professor. Como eu falei no começo, que a gente precisa sim utilizar mais esses elementos naturais para poder trazer essas brincadeiras, então vai do professor mesmo conhecer e saber como é a cultura para poder promover essas atividades, e também saber aproveitar o grupo, por que eu vejo que as brincadeiras é o “ ser humano”; é a brincadeira de roda, de pega pega, de esconde esconde , muitas brincadeiras que a gente não brinca mais. Parece que a gente necessita muito de um recurso e às vezes nem é isso que vai fazer a brincadeira.

PESQUISADORA: Você tem o conhecimento da lei 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade de trabalhar a história e a Cultura Indígena nas escolas brasileiras? Você já tem esse conhecimento faz tempo?

PROFESSORA 1: Não, não tenho. Não conheço essa lei.

PESQUISADORA: Você tem compreensão sobre os conceitos de pensamento decolonial e interculturalidade crítica?

PROFESSORA 1: Também não tenho esse conhecimento. O pouco que eu entendo é o que você já contou pra gente do seu mestrado, da sua vivência, mas é bem pouco.

APÊNDICE U – Grupo focal com as professoras da escola municipal

PESQUISADORA: Vamos iniciar agora nossa sessão de grupo focal, é uma técnica de coleta de dados. Vamos ouvir vocês sobre alguns temas. Ela é diferente de uma entrevista. Como aqui estamos com mais de uma pessoa, não é uma entrevista e sim um grupo focal que eu vou direcionar. Fiquem à vontade para falar, dar opinião e perguntar.

PESQUISADORA: Nós iniciamos esse projeto na escola em 2022, no sentido de trazer um produto educacional que fizemos com as crianças indígenas. Como foi esse processo? Fizemos várias observações sobre as brincadeiras e sobre o comportamento das crianças e nosso intuito e objetivo foi trazer para nossa escola as contribuições que as crianças indígenas podem dar através da Cultura Corporal para as crianças da escola municipal. Então, além da observação, coletamos com as crianças, as brincadeiras que eles mais gostavam e começamos a trazer para a escola municipal. A roda da conversa com as crianças foi feita com o objetivo das crianças da escola municipal se expressarem e falarem se gostaram, do que gostaram e também sobre o que mudou no pensamento sobre a Cultura Indígena. Até então, os primeiros momentos, nas primeiras visitas que fizemos na aldeia, havia crianças que estavam com medo. Algumas falas: Você fica perto de mim, diretora ? Nossa! Índio usa crocs? Eles achavam no início que os indígenas não usavam a roupa como nós. Então achei que foi muito legal essa interação que teve. Agora estamos colocando em prática as brincadeiras que as crianças de lá gostariam de ensinar para as crianças daqui, para dar visibilidade a cultura e estamos coletando essas informações com as crianças daqui da escola.

Primeiramente eu gostaria de saber se vocês tem alguma dúvida em relação a esse projeto?

Gostaria de perguntar para vocês, qual é o significado da infância para vocês?

Professora 2 respondeu: É uma parte boa da vida, uma parte leve, uma parte gostosa que não tem maldade, uma parte inocente. Passa que a gente nem percebe, é assim que eu vejo essa fase.

E você professora 3 ?

Professora 3: Eu vejo essa parte, primeiro da descoberta e a parte da inocência e da pureza. Eu acho isso muito bonito; eles serem felizes. Eu observo muito isso na minha turma, cada um com o seu jeitinho, com suas dificuldades, mas eles estão sempre rindo, está doentinho mas está sempre rindo. Eles não tem aquilo que a gente estava falando; preconceito, essas coisinhas, a gente ainda não enxerga naquela idade. Eles não tem. Você vê que a criança é super aberta, todos ali se acolhem. Eu acho isso bonito neles. É uma coisa que eu sempre tento resgatar neles. Quando vejo que estou perdendo um pouquinho dessa inocência, eu vou lá e resgato um pouquinho neles.

PESQUISADORA: É bem isso mesmo! E o que vocês duas veem de diferente e de similaridade da infância em contexto urbano e no contexto das comunidades indígenas? O que vocês acham que tem de diferente? O que vocês acham que tem igual nas duas infâncias, nos dois contexto?

PROFESSORA 2: Até esse ano, quando a gente fez a visita lá, eu achei bem diferente até as brincadeiras né. A Cultura Indígena ainda tem aquele resgate, aquela coisa gostosa, as brincadeiras. Eles brincam mesmo! Na verdade, na nossa realidade hoje, quase não tem mais aquela coisa de infância mesmo; aquela coisa de correr, de brincar, de ter aquelas brincadeiras gostosas de roda, sabe ? Aquelas brincadeiras de antigamente. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que a gente está deixando de lado aqui. Se a gente começar a resgatar, a criança é criança em todos os lugares, então se a gente continuar resgatando, dando importância para essa infância, a gente consegue resgatar. É essa semelhança que eu vejo né? Por que criança é criança em todo lugar, cabe a gente trabalhar essa diferença que está acontecendo, por que lá não tem essa tecnologia né? O mundo deles é totalmente diferente do mundo das crianças daqui, então eles vivem o mundo deles ainda, e eu acho isso muito interessante. Não tem idade criança, criança não tem idade. Todos participam.

PESQUISADORA: E você professora 3? O que você percebe?

PROFESSORA 3: Isso que a colega falou das brincadeiras. Eu acho isso também, eu percebo que quando chega no fundamental, que a falta dessas brincadeiras, está

adoecendo nossas crianças também, eles ficarem só no brinquedo e só no celular, mas ao mesmo tempo eles não tem o que tínhamos na nossa época, que seria a "rua", esses lugares abertos para ter essas brincadeiras. Hoje em dia eles não tem isso, então eu acho que parte dessa ansiedade, algumas doenças que estão nessas crianças, eu acho que é falta dessas brincadeiras, porque por mais que a criança passasse alguma coisa dentro de casa na nossa época, a hora que você ia pra rua, você extravasava, você esquecia, encontrava os colegas e hoje em dia essas crianças não tem isso; só quem mora em condomínio, algo do tipo, tem um espaço. Mas a maioria, essa diferença é bem grande entre os dois.

PESQUISADORA: E como a cultura corporal é trabalhada hoje na escola?

PROFESSORA 2: Então, ela é mais direcionada, eu acho. Diferente do que era antigamente, porque antigamente a gente dava mais brincadeira, sabe? Eu acho que agora está mais direcionada, entendeu? Mas assim, é voltada mais para o aprendizado mesmo. A gente dá mais focada. A gente dá com um objetivo, "aí eu quero ver aquilo, eu quero..." antes não, antes eu acho que dava, mas dava assim... é... prazerosa. Mas por prazer do que como aprendizado. Não que não tivesse aprendizado, mas eu acho que ela era mais prazerosa.

PROFESSORA 3: Eu acho também! Eu acho assim, ela está mais direcionada, mas todo aprendizado que tem hoje, já tinha, só que hoje o professor sabe o que ele tem que avaliar ali, que talvez antigamente o professor não prestava atenção em todo esse aprendizado. Então hoje está sendo bem guiado para saber o que você vai avaliar ali naquela brincadeira, qual é todo o aprendizado naquela brincadeira. Então eu acho que o que a colega falou está certo.

PESQUISADORA: E antes de iniciar esse projeto, vocês tinham conhecimento sobre danças e jogos na Cultura Indígena? Quais as brincadeiras e danças vocês já conheciam e trabalhavam com as crianças?

PROFESSORA 2: Da Cultura Indígena eu não conhecia. A brincadeira que nós fizemos lá com eles no dia que fomos fazer a visita também em conjunto eu não conhecia.

PESQUISADORA: E você professora 3?

PROFESSORA 3: É, eu acho que coisas mais específicas, também me faltava bastante conhecimento. Assim, coisas que eram do nosso dia a dia, que veio da indígena, tudo bem, por exemplo: Peteca né? Essas coisas que já tínhamos adquirido desde já, tinha dividido sim, mas brincadeiras mais específicas me faltava conhecimento também.

PESQUISADORA: E a Cultura Indígena, ela está presente no currículo e nos planos de ensino? Como ela está?

PROFESSORA 2: Eu acho que ali na nossa realidade, devido a sua influência também, eu acho que a gente está desenvolvendo um trabalho bacana em relação a isso, porque você traz muito conhecimento. Então assim, vai demonstrando mais interesse, porque quanto maior o conhecimento, maior a curiosidade. Então a gente vai se interessando pelo assunto e vai se apropriando disso, e quando a gente se apropria de alguma coisa a gente consegue absorver aquilo e desenvolver melhor, entendeu ? Então a gente vê que aquilo é interessante, que faz parte, e traz para as crianças fica muito bacana. Então eu acho que ali na nossa realidade, sim.

PROFESSORA 3: Eu acho também, que na nossa escola, a gente está aprendendo muito e eu vejo que as crianças gostam muito, tanto a hora que você mostra da africana, da indígena, eles adoram essa curiosidade, essa troca e... fugiu a palavra agora, mas que nem, eles tiraram aquela ideia de índio que eles tem né? E poder ver que é uma coisa só, eles como criança, indígenas como criança, atrás do mesmo conhecimento né ? Então eu acho isso daí legal, eu não sei em outras escolas. No fundamental eu já não sinto tanto essa presença da Cultura Indígena. Agora aqui , eu creio que por você estar ali, passando todo esse conhecimento pra gente, eu sinto

bem mais. Eu acho muito valioso isso. É uma coisa que eu gosto de trabalhar e de ir atrás com eles.

PESQUISADORA: Eu vejo isso muito presente no semanário de vocês, mas vocês perceberam se ele está presente no Currículo Municipal e no Plano de Ensino que vocês fizeram? O anual.

PROFESSORA 2: Antigamente eu sentia menos, agora eu acredito que está começando a surgir, mas assim, é tudo muito novo ainda. É o que eu percebo, entendeu?

PESQUISADORA: Mas nos documentos? Está escrito?

PROFESSORA 2: Não, nos documentos não. Ainda não. Acho que falta muita coisa ainda em relação a documentação, sabe? Acho que falta muita coisa.

PROFESSORA 3: Eu acho. Por enquanto está no semanário.

PROFESSORA 2: Isso!

PROFESSORA 3: Falta um pouco... a gente está com muitas ideias, indo muito atrás, a gente consegue por no semanário por que é uma coisa muito atualizada, né? Toda semana! Então ali, a gente está conseguindo colocar. Mas vai para o plano, eu acho que a gente não conseguiu ainda.

PROFESSORA 2: A gente não tem uma base, assim, lá de cima, né? Por que nosso semanário rege ali na escola né? Mas que vem lá de cima, ainda não tem.

PESQUISADORA: E a escola? Quais os materiais que a escola possui sobre a Cultura Indígena? E o que vocês veem que seria importante a gente obter?

PROFESSORA 2: Eu acho que a gente aos poucos iremos desenvolvendo, que nem, é... a gente vai se apropriando, quero apresentar uma argila que vem dessa cultura, aí a gente, vai, comprar a argila, apresenta para eles. Um pouquinho de cada vez, por

que também não tem como a gente apresentar tudo de uma vez, adquirir esse material de uma vez, entendeu? Então acho assim; quero mostrar um arco ou uma flecha, ela vai providenciar, entendeu? Então aos poucos nós iremos montar nosso material. Eu acredito que aos poucos vai dar sim.

PROFESSORA 3: Eu também acho! Acho que quando a gente conseguir colocar no plano, aí a gente vai poder estar se organizando para poder ir atrás desse material. Por enquanto, no semanário, o que acontece... o professor monta, mas com uma visão do que já tem na escola. Ex: o que é que eu posso usar? Que tintas para a pintura do corpo? O que a gente pode usar que tem? Que dá para usar ali? Por isso eu acho que o material é uma coisa que ainda não estamos pensando muito e teria que pensar. Em um plano seria interessante.

PESQUISADORA: E vocês têm conhecimento da lei 11.645 de 2008, sobre a obrigatoriedade do ensino da história e Cultura Indígena nas escolas brasileiras?

PROFESSORA 3: Não tinha. De obrigatoriedade eu não tinha.

PROFESSORA 2: Eu também não.

PESQUISADORA: Eu queria saber se vocês têm alguma noção sobre o que é o pensamento decolonial e interculturalidade crítica?

PROFESSORA 2: Não.

PROFESSORA 3: Não.

APÊNDICE V – Entrevista com professora indígena 3

PESQUISADORA: O que você pensa a respeito da infância indígena? Como você acha que o povo indígena vê a infância?

Professora 3: Aqui na aldeia, eu acho que a infância indígena é o que eles mais procuram fazer com as crianças, porque os grandinhos eles não gostam muito mais. Conforme eles vão crescendo eles param de gostar, agora os pequenos, quando chama eles para fazer alguma brincadeira indígena, para dançar, para se vestir de índio, para passear, fazer uma dança em outras escolas, eles sempre topam tudo, agora os grandinhos, eles não gostam muito, então com pequeninhos eu acho melhor para ensinar sobre a cultura.

PESQUISADORA: Quais as principais brincadeiras na infância indígena que você conhece ou se lembra?

PROFESSORA 3: Quando eu estudava aqui, a gente não tinha muito esse negócio da cultura, sabe? Era mais a língua mesmo. Agora na época deles, eu vejo que eles procuram mais ensinar sobre a cultura. Agora, com eles mesmo eu brinco de zarabatana. De vez em quando eu trago zarabatana pra brincar com eles de soprar, porque meu pai é artesão, então ele sabe fazer. Cada um deles tem um apito indígena também que assopra e faz um barulho de passarinho, e arco e flecha que eu brinco com eles, mas por enquanto ninguém conseguiu, só o Théo. O Théo fica com o meu pai o dia inteiro brincando, meu pai fica pedindo para ele jogar nas galinhas... agora os outros ainda não aprenderam.

PESQUISADORA: O que é essa Zarabatana?

PROFESSORA 3: É aquele que você coloca em uma pontinha e assopra. Cada um deles tem um. Eu pedi para o meu pai fazer um pra cada um... tudo igual ainda, não pode ser cor diferente. Um apitinho que você assopra e faz som de passarinho e um arco e flecha. Ninguém consegue ainda, só o Théo que consegue por enquanto.

PESQUISADORA: E como é trabalhada a cultura corporal na escola da aldeia? Aqui vocês trabalham a cultura corporal no sentido de educação física? Alguma coisa nesse sentido de movimento físico?

PROFESSORA 3: Aqui normalmente, professores de educação física só tem na parte da manhã, agora o professor que tem sua classe, cada um sai com o seu e quando eu saio com eles, nós vamos no campo, vamos jogar bola, vamos brincar de vôlei, vamos passear, vamos na mata que agora tem uma trilha, mas é cada um com sua turma. De vez em quando as salas se reúnem, mas a minha sala fica mais separada por conta dos pequeninhos.

PESQUISADORA: O que você acha importante a gente levar para as crianças da cidade da Cultura Indígena? O que você acha de conteúdo, o que é importante levar pra eles dar visibilidade para a Cultura Indígena, pra gente poder reconhecer e valorizar a Cultura Indígena? O que você acha importante a gente levar para o pessoal da cidade?

PROFESSORA 3: Levar a cultura para os pequeninhos da cidade desde cedo. Para eles aprenderem primeiramente a respeitar os indígenas, porque na faculdade quando eu comecei a estudar foi difícil fazer amizade. Tem pessoas que te olham com nojo, então desde pequenininho ir ensinando para que não tenha esse preconceito quando crescer. É legal também levar as brincadeiras indígenas para eles gostarem como o arco e flecha que com certeza eles irão gostar, zarabatana que é umas coisas que se fizer desde pequeno, eles vão crescer gostando. Eu fui em uma escola e eu estava com uma... e nossa, deu uma briga que eu tive que trazer embora por que não ia dar para todo mundo. Me pediram para fazer uma palestra em uma escola ali em Avaí, aí levei para mostrar para eles na palestra como fazia... mas levei só para inventar onda porque só tinha chororô (risos).

PESQUISADORA: Professora, você já ouviu falar do pensamento decolonial?

PROFESSORA 3: Não.

PESQUISADORA: Sobre a interculturalidade?

PROFESSORA 3: Não.

PESQUISADORA: Você acha importante a troca de experiência das crianças da cidade e as crianças da aldeia? Você acha que vale a pena?

PROFESSORA 3: Eu acho legal por que a convivência daqui não é igual a convivência de lá. É bem diferente a rotina de vocês. A escola que eu fui já é bem diferente por ser muito aluno já muda. Eu vi as professoras e é uma luta.

APÊNDICE W – Roda de conversa crianças da escola municipal

PESQUISADORA: Então vamos começar com o L P.

PESQUISADORA: L P, o que você achou dessa brincadeira?

L P: Legal.

PESQUISADORA: Por que?

LP: Porque eu peguei muitas galinhas.

PESQUISADORA: Muito bem!

PESQUISADORA: Quem mais gostou dessa brincadeira?

Crianças levantaram as mãos.

PESQUISADORA: Vamos lá. A, por que você gostou dessa brincadeira?

A: Porque eu peguei muitas galinhas.

B: Eu gostei muito da do gavião, por que eu peguei bastante gavião.

PESQUISADORA: Você pegou bastante gavião? Você pegou bastante gavião ou galinha?

B: É... Galinha. Tem uma brincadeira que tem que pegar o gavião. Eu já brinquei com meu pai.

PESQUISADORA: Legal!

C: O tia, ninguém pegou eu.

PESQUISADORA: Ninguém pegou você? Então você foi uma galinha muito esperta.

PESQUISADORA: Agora eu vou ouvir a K.

K: Eu gostei por que eu não fui pega em nenhum momento, em nenhuma partida.

PESQUISADORA: Nenhum momento? Muito bem!

PESQUISADORA: Agora o H.

H: Tia, eu sou indígena.

PESQUISADORA: Eu vi, eu também sou indígena.

H- Eu gosto de brincar das brincadeiras indígenas, eu moro na cidade mas sou indígena.

APÊNDICE X – Roteiro para entrevista com professoras indígenas e roda de conversa com crianças indígenas

- 1- Qual sua opinião sobre o produto? O produto construído retrata a realidade da cultura dos povos indígenas?
- 2- Quais os materiais necessários para dar visibilidade e valorizar a cultura dos povos indígenas?
- 3- Quais ações seriam necessárias para dar continuidade ao processo que foi desenvolvido durante a pesquisa para a promoção da interculturalidade entre as crianças da Educação Infantil.

APÊNDICE Y – Diário de campo

À procura do local da pesquisa

Em janeiro de 2021, ainda durante o processo seletivo do mestrado iniciei o meu contato com a liderança indígena da aldeia Kopenoti, no município de Avaí, SP. Embora, como indígena urbana e tendo um pequeno vínculo devido ao meu avô e tios serem moradores da aldeia Kopenoti, eu ainda não sabia como iria ser a aceitação do meu projeto de pesquisa perante a comunidade. O meu tio Álvaro Faustino Pereira, me passou o contato telefônico do líder a comunidade, o cacique Chicão Terena e me levou na casa da diretora da escola, Daniela. Nesse dia expliquei que estava passando por um processo seletivo e que se tudo ocorresse bem gostaria muito de realizar minha pesquisa na aldeia Kopenoti, pois minha intenção era fazer algo que contribuísse com meu povo e com a educação. Tanto o cacique Chicão, quanto a diretora Daniela me acolheram e se mostraram abertos a realização da pesquisa na escola Kopenoti. Nesse momento, não como pesquisadora, mas como indígena e diretora de escola, assim como a Daniela, iniciamos uma conversa sobre a volta as aulas, currículo, os documentos que norteavam o trabalho na escola Kopenoti, sobre o meu desejo de estar mais presente na aldeia e me coloquei a disposição para a parceria que poderíamos iniciar. Nesse primeiro momento, a Daniela me relatou que a escola seguia a BNCC e o currículo do estado de São Paulo. Ela também me falou sobre o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas e relatou que para a Educação Infantil não tinha praticamente nada de documentação, pois era praticamente a única escola do Estado que tinha Educação Infantil e como o Estado é responsável pelo ensino fundamental e a prefeitura de Avaí também não se responsabilizava pela escola da aldeia, para a Educação Infantil eles tinham que buscar por si próprios e que realmente precisavam de ajuda nessa modalidade do ensino. Trocamos e-mails e alguns arquivos de planos de ensino.

Março de 2021

Em março de 2021, compartilhei com o cacique Chicão e com a diretora Daniela minha alegria e entusiasmo por ter passado no processo seletivo do mestrado na UNESP e pela oportunidade em desenvolver minha pesquisa na escola indígena Kopenoti. Fui parabenizada pelo cacique Chicão, que prontamente se colocou a disposição para contribuir e continuamos com algumas conversas informais pelo

whatssapp sobre a luta em Brasília, a Pandemia e o atendimento as crianças. Somente em agosto de 2021 fizemos contato sobre a pesquisa novamente.

Abril de 2021

Esse ano participei da Festa indígena da aldeia Kopenoti com olhar de pesquisadora, embora junto com minha família, pude observar a riqueza cultural e a importância de se promover esse evento para que as pessoas conheçam um pouco da história desse povo na qual me incluo. Observei que a maioria dos indígenas que participam estão envolvidos com a escola, mas muitos têm vergonha de participar ainda e ficam em suas casas. Mesmo com a pandemia, o cacique Chicão fez questão de manter a tradição dessa festa, inclusive a Festa foi transmitida de forma online através da plataforma youtube. O cacique ressaltou a importância das crianças participarem das danças para a preservação da cultura. O mesmo contou um pouco sobre a dança, os povos que compõe as Terras de Araribá. Foi linda a forma que durante a dança eles fazem homenagem aos guerreiros. O cacique fez questão de homenagear também alguns antepassados guerreiros desse povo que já faleceram. Também fez questão de homenagear os anciãos da aldeia, é comum entre os povos indígenas valorizar os mais velhos. Segundo o cacique Chicão a bandeira da vitória é manter viva a tradição dos povos indígenas (danças, idioma) e isso é simbolizado através de erguer esses guerreiros durante a dança. A deputada indígena que estava presente também foi levantada durante a dança. O cacique também lembrou o povo a importância de não deixar a Cultura Indígena morrer e sobre valorizar os professores, diretores, enfermeiros indígenas e chamou os indígenas para ocuparem espaços. O cacique falou na língua terena e finalizou a dança do Ekipaé com muito orgulho e com o grito de guerra. Observo que o ritmo e a música da Cultura Indígena é pouco utilizada nas escolas, dando lugar a músicas que traz um estereótipo do povo indígena.

Junho 2021

Esse mês foi de luta e o cacique Chicão, vários professores da aldeia e lideranças das quatro aldeias das terras de Araribá foram a Brasília para se juntar a outros povos indígenas e acompanhar a votação da PEC 215 que trata das demarcações de terras indígenas. Observo que as crianças sempre estão nos espaços de discussões, votações e luta dos povos. Observo que o exemplo dos

adultos significa muito para as crianças. Alguns brincam no meio das discussões e outros observam os adultos atentamente. Destaco que não encontramos um espaço separado para as crianças, elas acompanham sempre os adultos.

Agosto de 2021

Em agosto de 2021, entrei em contato com o cacique Chicão e a diretora da escola Daniela para agendar uma reunião sobre a apresentação do Projeto de Pesquisa e para a coleta das autorizações necessárias para a viabilização do projeto. O agendamento foi feito para 1 de setembro na escola da aldeia.

01 setembro de 2021

Ao chegar na aldeia, no horário combinado, fui comunicada pela diretora que o cacique Chicão tinha vindo para Bauru resolver alguns assuntos e que ela ligaria para ele para ver o horário que ele iria retornar. Aproveitei para procurar criar vínculos com a equipe, acredito que esse vínculo é muito importante em pesquisas com os povos indígenas. Estou buscando esse vínculo desde o início do ano. Apesar de ter sido bem recebida pelo cacique Chicão e pela diretora da escola, ainda tenho a sensação de resistência ou desconfiança perante a minha presença no território. Embora eles saibam do meu parentesco e acredito que isso facilitou a minha aceitação, ainda sinto um certo deslocamento. A equipe aparenta ser tímida e mesmo eu buscando conversar e descontraír, não vejo muitos resultados. Enquanto eu esperava o cacique Chicão chegar, fiquei observando o movimento da escola. No período da manhã, os alunos são do Fundamental II, somente a tarde recebem os alunos do Fundamental I e do Infantil. Para minha surpresa, o cacique Chicão é o professor na Educação Infantil, que se divide nas suas atribuições de cacique e professor.

Fui convidada pela diretora para almoçar, que aceitei prontamente. O almoço é servido para todos, pelas merendeiras (são indígenas daquela comunidade), aliás, toda a equipe é formada por indígenas da comunidade Kopenoti. Somente a professora da Educação Especial não é indígena, pois não tem ninguém da comunidade com Formação na Educação Especial. Observei, nesse primeiro contato, que a relação dos alunos, professores e equipe são muito próximas e as crianças tem muita liberdade em conversar com todos. Perante o meu olhar, vejo uma grande família! O número de crianças é reduzido, em vista das escolas da cidade e isso

favorece essa relação entre adultos e crianças. A diretora Daniela me relatou, ao conversarmos sobre identidade indígena, que o nosso povo é muito resistente com quem deixa a aldeia ou se casa com não indígena. Quando estávamos no meio dessa conversa, o cacique Chicão chegou e também participou da mesma. Tanto o cacique Chicão, quanto a diretora Daniela relataram que muitas comunidades são fechadas realmente para os “mestiços” e que eles são considerados “mestiços” e mesmo participando da liderança na aldeia Kopenoti, escutam falas que os diminuem perante aos que são filhos de mães e pais indígenas (no caso, os dois tem um dos pais não indígenas).

Enfim, apresentei o meu projeto para eles, que se mostraram receptivos. O cacique se mostrou preocupado com a forma que as pessoas “maldosas” interpretam as pesquisas em territórios indígenas. Relatou que muitas vezes, pessoas bem intencionadas, como eu, são usadas dentro da própria Universidade. Muitas pesquisas dentro das aldeias, são utilizadas para prejudicar as próprias comunidades indígenas (principalmente no momento político que estamos, utilizam as fraquezas e dia a dia da comunidade) e por isso muitos povos estão se fechando para a pesquisa. Ele pediu para que eu ficasse atenta em relação a isso e novamente disse que estaria apoiando a pesquisa, por eu ser indígena e ter um olhar de preocupação com o nosso povo. Aproveitei e conversei sobre a importância de não se fechar e através das pesquisas mostrarmos a importância da nossa cultura e visibilizar o que é relevante e o que queremos mostrar. Deixei claro as intenções da pesquisa e também sobre os valores e caráter da minha orientadora, que sempre mostrou as melhores intenções e que a mesma irá em breve conhecer a escola.

24 de março 2022

Combinei com a orientadora de iniciar as observações para criar vínculo com a comunidade. Apesar de ter combinado de ir no dia de hoje, ao chegar lá, não houve atividades para o infantil. A diretora estava lá, me recebeu e disse que o professor dessa turma é o cacique Chicão, que tem formação em Geografia e segundo a diretora ela esperava que eu pudesse contribuir com a Educação Infantil devido a inexperiência do mesmo com crianças pequenas. Nesse ano, contamos com 4 alunos na Educação Infantil, o que favorece a criação de um vínculo maior com as crianças. Me coloquei a disposição para ajudar no que fosse necessário e esclareci que em um

primeiro momento gostaria de observar as crianças, a rotina da escola e estabelecer esse vínculo com a comunidade. Observei que os funcionários da escola e os alunos estavam se preparando para a festa em abril, que ocorre todos os anos, com apresentação de danças e aberto a comunidade. É um evento que mobiliza a todos. As crianças ensaiam e todos ficam muito empolgados com a festa. Os funcionários estavam confeccionando as roupas para a festa, utilizaram palhas e tecidos como juta. A diretora relatou que eles foram convidados pela prefeitura de Avaí para se apresentarem na cidade e isso é muito importante para a comunidade. Aproveitei a oportunidade e relatei meu desejo de trazer nossos alunos para a festa, a diretora foi muito receptiva e disse que irá enviar o cronograma para podermos nos organizar e prestigiar o evento.

05 de abril 2022

Nesse dia saímos de Bauru às 12h. Minha orientadora me acompanhou e juntas contemplamos quanta riqueza de espaço e elementos da natureza aquela comunidade possui. Observei a simplicidade das casas e também o espaço da escola. A escola tem a aparência de um grande quiosque, com 4 salas de aula, diretoria, cozinha e o refeitório. No mesmo terreno, temos mais 2 salas de aulas separadas por um espaço gramado onde as crianças brincam. Temos um quiosque menor na frente do refeitório e um pequeno playground. Chegamos lá e fomos para a sala da Educação Infantil, que tinha 3 alunos e o professor cacique Chicão. As crianças estavam trabalhando com o livro: Mito de origem do povo terena, do autor Irineu N'jea, membro da comunidade Kopenoti. As crianças estavam pintando as ilustrações. Após a pintura das ilustrações o professor Chicão me convidou para ensinar uma música para as crianças, na hora acabei optando por ensinar o versinho da baleia: “Eu conheço uma baleia, que tem a boca desse tamanho, que come todos os peixinhos do mar, mas tem um que ela não come não, sabe qual é? É a sardinha, ela não consegue abrir a latinha!” Senti as crianças um pouco dispersas, mesmo tentando chamar a atenção durante a apresentação do versinho (tom de voz). Percebi também, uma certa autonomia das crianças para sair e voltar da sala e um tom de voz calmo e manso do cacique Chicão e dos funcionários. Foi um primeiro contato, breve com a crianças no cotidiano da sala de aula. Ainda sinto estranheza em estar lá e não sei como agir, pois fico a todo momento preocupada em errar, em ofender a cultura

falando termos que não devem ser utilizados: povos originários? indígenas? comunidade? aldeia? índio? Acredito que com o tempo os vínculos serão estabelecidos e minhas dúvidas esclarecidas.

12 de abril 2022

Os ensaios na escola para a apresentação na Festa indígena já foram encerrados e fui convidada para acompanhar o ensaio na “colônia”. Cheguei lá por volta das 19h e perguntei para um jovem que estava naquele espaço, se teria o ensaio, pois o espaço estava vazio ainda e ele disse que sim. Era um espaço com árvores, um barracão e algumas casas por perto. O senhor que morava na casa me convidou para esperar em sua varanda e ficamos conversando até o ensaio começar: ele disse ser terena, me mostrou algumas peças em argila que seu filho estava ensinando para as crianças da comunidade e parecia me conhecer há muito tempo. Me senti em casa, na sua varanda e na sua cadeira aconchegante. Logo, um jovem, neto daquele senhor, saiu com sua flauta tocando ali naquele espaço, era uma espécie de chamamento para o início do ensaio, que no meu ponto de vista, achei lindo! Estava tudo perfeito, o som da flauta, a lua linda, o cheiro de mato, a boa conversa e aquelas pessoas simples chegando com sua alegria para o ensaio desse evento tão importante para a comunidade. Muitas famílias, idosos, jovens, mulheres, homens e crianças. Fiquei observando as crianças que corriam por todo o espaço brincando de pega-pega, eram crianças pequenas e grandes, não importa muito a idade, percebi os mais velhos sempre ensinando os menores e ajudando. Em nenhum momento percebi os mais velhos não deixando os menores participarem. Outra coisa que observei foi as crianças subirem em muretas mais altas, correrem com gravetos e pedaços de pau, confesso que fiquei preocupada em caírem e se machucarem com aqueles paus, ou caírem das muretas, mas logo percebi que fazia parte do cotidiano e que estavam acostumados com aquelas brincadeiras. O ensaio iniciou com a dança das mulheres, enquanto alguns jovens cuidavam do som; havia mulheres e crianças que imitavam os passos de uma moça que estava liderando a dança. Na dança do bate pau também percebi a presença masculina de todas as idades. Tanto nas danças das mulheres como na dos homens havia a presença das crianças da Educação Infantil que já estavam familiarizados com os passos. Percebi a presença de um brinquedo de arco e flecha nas costas de um menino da Educação Infantil. Percebe-se a preocupação

dos pais em preservar a cultura através das danças. O cacique Chicão me convidou para participar da dança, mas disse não estar preparada e que ficaria para uma próxima vez com mais ensaios.

19 de abril 2022

Nesse dia, como diretora de escola e preocupada em trabalhar a diversidade cultural dos alunos da escola na qual trabalho, realizamos um passeio na aldeia Kopenoti para prestigiar a festa. Levamos as crianças de 5 anos que ficaram muito empolgadas com essa oportunidade. De uma turma com 27, apenas 14 foram, as mães ficam apreensivas por terem que pegar estrada. Ao chegar na aldeia, havia muitas escolas para prestigiar a festa. Muitos indígenas estavam com suas roupas de dança e cocares e as crianças ficaram encantadas. Houve alguns relatos das crianças: “eu tenho medo de índio”, olha, o índio usa crocs (sapato que o indígena estava usando, mesmo com a roupa para a dança). Nossas crianças assistiram as apresentações, mas não houve uma troca de brincadeiras nem de conversas entre as crianças indígenas e não indígenas, até por conta do tempo que tivemos. Saímos de lá e as apresentações não tinham acabado.

26 de abril 2022

Dei continuidade na ida a escola indígena para as observações devido à morosidade da aprovação da CONEP ainda não iniciei a mesma e para minha surpresa a classe da Educação Infantil foi atribuída para uma nova professora, com experiência na Educação Infantil. A sala já estava com uma “cara” nova, com cartazes com nomes, números, alfabeto, crachás e a professora foi muito receptiva. Apresentei meu projeto para ela que se prontificou em ajudar no que for necessário. Ajudei em uma atividade com tintas que eu mesma levei, pois existe muita carência de materiais, principalmente na Educação Infantil. Observei que as crianças esperam ansiosamente o momento do lanche, pois depois brincam no playground. É grande a autonomia das crianças em subir, descer, correr. Vejo as crianças maiores sempre cuidando dos menores, mas as regras são as mesmas para todos, em alguns momentos percebo uma proteção maior dos maiores para os menores. Ainda estou buscando criar vínculos, sinto os menores tímidos comigo ainda.

Julho 2022

A tão esperada aprovação pela CONEP chegou. Meu projeto foi aprovado em 14 de julho de 2022. Nesse um ano de espera fui criando vínculos através das visitas na aldeia. Hoje, os professores e crianças me conhecem e já estão familiarizados comigo. Agendamos uma reunião com os pais para a apresentação do projeto e colher as assinaturas dos termos de consentimento. Nesse dia, as mães compareceram e eu expliquei de maneira geral o que seria a pesquisa, como as crianças participariam e entreguei os termos para assinatura e me coloquei a disposição para o esclarecimento de dúvidas. As mães em unanimidade concordaram com a participação das crianças. Observei uma timidez entre as mesmas. As crianças estavam presentes na reunião, embora brincando com os coleguinhas, correndo, uma hora estavam perto de mim olhando os papéis que eu tinha em mãos, outra hora perto das mães. As brincadeiras de correr e no parquinho próximo aconteciam concomitante com a reunião. A reunião foi rápida, pois temos somente quatro crianças nessa turma. Logo após a reunião fizemos uma contação de histórias para as crianças do livro do Daniel Munduruku, Foi vovó quem disse. Utilizamos alguns materiais de apoio para essa prática e as crianças gostaram muito. Conversamos sobre os personagens da história e o que eles mais gostaram. As crianças ficaram um pouco dispersas, mesmo eu utilizando tons de voz diferente, acredito que a falta de rotina dessas atividades tenham contribuído. Apresentei a foto do autor para as crianças e contei um pouco sobre a vida dele. Nesse dia, eu estava acompanhada de mais duas crianças (filha e amiguinha de uma professora da escola municipal que solicitou me acompanhar à escola da aldeia nesse dia), antes do início da história houve as apresentações e o objetivo dessa atividade foi iniciar uma conversa sobre a Cultura Indígena e sobre como as crianças poderiam ajudar a mostrar a cultura de forma a valorizá-la. Na hora do recreio, as crianças que levei foram convidadas pelas crianças da escola da aldeia para brincarem juntas. Observei que as crianças foram muito simpáticas entre si e se mostraram muito receptivas ao brincarem juntas. As crianças da escola da aldeia ensinaram a brincadeira Bandeirinha e chamaram as meninas para pularem corda também. Embora nosso tempo tenha sido curto observei que a brincadeira entre as crianças se torna uma atividade universal, na qual existem as diferenças culturais que não atrapalham o brincar. O espaço na escola indígena, a proximidade com a natureza favorece essas relações. Conversei com as crianças sobre a possibilidade de elas

me ensinarem brincadeiras para que pudesse compartilhar com as crianças da escola na qual eu trabalho. Também falei que queria a ajuda delas para escrever um livro com as brincadeiras que elas mais gostavam. As crianças prontamente aceitaram e eu li com elas o Termo de Assentimento (APÊNDICE G). Expliquei que iria filmar as atividades e fotografar, percebi que isso não era problema para eles e que eles gostavam de ser fotografados e filmados. As crianças preencheram os termos que estavam na linguagem delas, cuidados que tivemos para que as crianças pudessem compreender e ter a oportunidade de concordar ou não. Observei que as crianças da turma tem um pouco de dificuldade em concentrar-se no que a professora está falando, acredito que devido a troca de professores, ao período que ficaram sem aulas com a professora da turma, devido ao movimento em Brasília. As crianças estão em uma fase de adaptação a rotina escolar. Percebo uma compreensão da equipe escolar deixando as crianças livres, ora chamando para a atividade, ora deixando a criança escolher o que quer fazer e o espaço que quer ocupar. As crianças fizeram o registro da história através de desenhos.

Agosto de 2022

Realizamos uma entrevista com os dois professores da turma sobre as seguintes temáticas:

Com o primeiro professor da turma:

- 1) Conte um pouco sobre a organização cultural, história dos costumes e hábitos do Povo Terena.
- 2) Vamos conversar um pouco sobre as crianças/ infâncias: - Qual a participação das crianças nas atividades coletivas?
- 3) Qual sua percepção sobre as crianças?
- 4) Como é a infância terena e suas brincadeiras?
- 5) Qual a diferença entre a infância na aldeia e na cidade?
- 6) Qual o papel da escola na educação das crianças?
- 7) Qual o papel da família na educação das crianças?
- 8) Como a cultura corporal é trabalhada na escola indígena? (cultura corporal se refere as práticas de educação física: brincadeiras, danças, esportes...).

- 9) Quais os conhecimentos e aspectos culturais que gostariam de dar visibilidade no currículo escolar? Quais aspectos da Cultura Indígena você acha importante trabalharmos com as crianças da cidade para valorizar a Cultura Indígena?
- 10) Qual sua visão sobre os materiais que retratam a Cultura Indígena nas escolas?
- 11) Você tem compreensão sobre o pensamento decolonial e a interculturalidade?
- 12) Já ouviu falar sobre esses conceitos?

Com a segunda professora da turma:

- 1) Qual o significado da infância para a comunidade indígena?
- 2) Como a cultura corporal é trabalhada na escola indígena;
- 3) Quais os conhecimentos e aspectos culturais que gostariam de dar visibilidade no currículo escolar?
- 4) Qual sua visão sobre os materiais que retratam a Cultura Indígena?
- 5) Quais os principais jogos, brincadeiras e danças presentes na infância indígena?
- 6) Você já ouviu falar sobre o pensamento decolonial e a interculturalidade crítica? O que você compreende sobre esses conceitos?

Senti que os professores resistem um pouco as entrevistas, mas os dados coletados são muito importantes. Embora estejamos focados em ouvir as infâncias, os professores trazem um pouco da realidade cultural desse povo que nos faz compreender as ações da criança indígena.

Nas semanas do mês de agosto aproveitamos para observar as brincadeiras das crianças na escola indígena. Observamos que no cotidiano da escola, as crianças estão sempre juntas, não importa a idade. No período da tarde a escola atende a Educação Infantil e o ensino fundamental 1, anos iniciais. Em muitos momentos observamos os membros da comunidade na escola e sempre um projeto ou outro é desenvolvido na mesma com pessoas de fora. As mães têm acesso à escola, algumas vezes percebo elas sentadas nos bancos mas não interferem no cotidiano escolar, é tudo muito natural e tranquilo, a escola é realmente da comunidade.

Sobre as brincadeiras livres, acontecem no horário do recreio, após as crianças comerem. Todos brincam juntos e as brincadeiras que prevaleceram nesse tempo que estive com eles foram: brincadeiras de pega-pega entre os pequenos utilizando o brinquedo do parque; a brincadeira da ema é muito comum entre as crianças; o futebol;

cobra-cega; tubarão invisível; a corrida com o Sonic, que um aluno inventou, pois está na fase de querer tudo sobre esse personagem, corridas, brincadeiras com cordas, brincadeira da bandeirinha. Durante esse tempo de observação foram essas as principais brincadeiras que envolviam todas as crianças da escola, um ou outro que as vezes sentava para observar e descansar, mas logo era chamado pelos amigos. Nesse tempo observei os cuidados com os menores. Os maiores ensinavam e cobravam dos menores, mas em situações de conflitos percebi certa proteção principalmente das meninas maiores em relação aos pequenos. As crianças faziam relatos sobre as brincadeiras, quando eu solicitava, mas de maneira rápida e resumida, o interesse era aproveitar o tempo para brincar.

02 setembro 2022

No dia de hoje, ao chegar na escola, pude observar uma exposição sobre Sementes de árvores nativas do cerrado e mata atlântica, dentre elas: ipê-amarelo, angico, guarupuruvu, pau d alho, flamboyant, dedaleiro, coração de negro, saboneteira, pau formiga, figueira, olho de boi, olho de cabra, olho de dragão, guatambu, xixá, copaíba, paineira rosa. Essa exposição é decorrente ao projeto desenvolvido durante oito semanas do terceiro bimestre pelos alunos dos anos iniciais. Observo que mesmo existindo na escola as divisões por classes e salas, é comum todas as atividades serem compartilhadas por todos os alunos e equipe. Os professores quando mostram os trabalhos desenvolvidos passam um sentimento de orgulho pelas suas realizações e gostam de compartilhar comigo. No dia de hoje, a professora da Educação Infantil teve que sair às pressas devido um problema de saúde do avô e os dois alunos que foram ficaram na sala do ensino fundamental, observei que de uma maneira bem livre, na qual entravam e saíam da sala sem maiores problemas. O recreio é feito com todas as turmas juntas (infantil e fundamental), as crianças anseiam por esse momento, comem a merenda muito animadas, conversam e já combinam as brincadeiras, no caso de hoje, a brincadeira escolhida foi “bandeirinha”. Fiquei observando e vi que essa brincadeira faz parte da rotina das crianças e todas as conhece bem. Mesmo, as crianças da Educação Infantil, brincam com os demais, sem problemas. Conhecem as regras e participam ativamente da brincadeira. Outra brincadeira contemplada no dia de hoje: pular corda, na qual utilizaram a música: Branca de neve quer saber! As regras são estabelecidas entre eles e todos são

convidados a participar. Não há uma interferência dos adultos nessas brincadeiras, observo uma grande participação de todas as crianças e os conflitos que apareceram foram resolvidos entre eles. É comum as meninas maiores fazerem a mediação nos poucos conflitos que apareceram (fila da brincadeira, risadas quando alguém cai).

09 setembro de 2022.

No dia de hoje, ao chegar na sala da Educação Infantil, tínhamos 3 crianças que naquele momento brincavam com as poucas peças de lego que a escola possui. A professora e coordenadora conversaram comigo sobre o número reduzido de crianças na Educação Infantil, baixa frequência e da preocupação desses números prejudicarem minha pesquisa. Tranquilei as mesmas em relação aos números e também esclareci e tirei algumas dúvidas sobre o projeto de pesquisa. Tive a oportunidade de esclarecer que o meu foco era observar as brincadeiras e através delas construir um livro infantil que valorize a Cultura Indígena, conversamos sobre a possibilidade de um intercâmbio entre as crianças da escola na qual trabalho e as crianças da aldeia. A observação das brincadeiras ocorreu durante o horário do lanche e novamente a brincadeira da Bandeirinha foi a escolhida (meninas e meninos), começaram escolhendo os times através da brincadeira: Pedra, papel, tesoura. Dois ou um foi a brincadeira escolhida para decidir quem seria o guardião da bandeirinha (chinelo). Dessa vez até as galinhas estavam no meio da brincadeira, percebo que faz parte do cotidiano das crianças. As brincadeiras de corda também foram realizadas com várias músicas. A habilidade nestas brincadeiras são adquiridas desde a Educação Infantil. Observo que as crianças são bem tolerantes em relação aos erros e dão diversas chances para os amigos que erram no início. É uma alegria entre eles! Lindo de ver as crianças de todas as idades brincando e sendo realmente crianças! O respeito a essa fase do desenvolvimento tão importante é o que chama a atenção durante esses momentos de brincadeira!

16 de setembro 2022

Hoje ainda faltava um termo de consentimento para uma mãe assinar. Essa família mora muito longe da escola e apresenta dificuldades para irem a pé, então essa criança falta muito. Durante a semana passada, a professora entrou em contato com essa família e combinou que passaríamos para buscar a criança e sua mãe nos

dias da pesquisa para que a mesma pudesse participar. Fomos buscar a criança e sua mãe que já estavam aguardando ansiosas. Pudemos sentir a alegria da criança para ir à escola. Explicamos para a mãe a pesquisa que prontamente concordou autorizar sua filha a participar. Essa mãe contou que poucas vezes sai da aldeia, mas já esteve em Bauru para fazer compras.

Nessa tarde trouxemos para as crianças indígenas um vídeo das crianças da escola municipal contando sobre as brincadeiras que mais gostavam, sendo elas: a brincadeira do quente e frio; caça ao tesouro, pega esconde, morto-vivo, futebol, pega congela e brincadeiras com o bambolê, tive a impressão que as brincadeiras elencadas foram aquelas trabalhadas recentemente com a turma da escola municipal. Propus para as crianças da escola indígena também ensinar algumas brincadeiras bem legais para as crianças da escola municipal. Então fizemos uma lista das brincadeiras que eram da preferência das crianças da Educação Infantil. As crianças então apontaram: arranca mandioca; brincadeira da ema; cobra-cega, brincadeiras com cordas, bandeirinha, cabo de guerra, corrida do saci, petecas, arco e flecha, corrida das toras, acredito que esses dois últimos foram escolhidos devido a terem o contato recente com essas brincadeiras em atividades no município de Avaí. Combinamos de cada vez que eu fosse na aldeia eles ensinariam uma brincadeira para que eu pudesse ensiná-la na escola municipal. Iniciamos essa proposta com as crianças realizando a brincadeira da ema, fizemos um vídeo das crianças brincando. Observei que essa brincadeira realmente faz parte da infância terena, pois as crianças gostam muito dessa brincadeira e a mesma passou pelas infâncias das professoras que lembram com carinho de alguns momentos de sua infância, observei isso no relato durante as entrevistas. A figura da ema representa muito para a cultura terena e essas histórias são contadas para as crianças desde cedo, nas festas e na escola também é trabalhada, inclusive nos eventos o cacique sempre cita esse animal e sua relação com o povo Terena. Notamos que as crianças da escola indígena da Educação Infantil tem um pouco de dificuldade na hora de verbalizar as brincadeiras. Os vídeos mostram ora a criança tímida, ora a criança conta a brincadeira se expressando corporalmente, mas sabem brincar. Notamos também que as brincadeiras sempre acontecem com as crianças maiores, acredito que devido a pequena quantidade de alunos da Educação Infantil e até mesmo devido a rotina das crianças já ser assim. Nesse dia, compartilhamos com as crianças a brincadeira do quente-frio sugerida

pelas crianças da escola municipal. As crianças participaram com entusiasmo. Após fizemos a roda da conversa, porém senti muita dificuldade na comunicação oral das crianças e também em querer falar sobre as brincadeiras. Quando perguntamos se gostaram da brincadeira, eles apenas diziam gostamos e nesse dia pediam que eu trouxesse um trator para eles, isso começou com um aluno e depois todos só falavam para eu trazer esse trator. Também pedimos que conversassem em casa com as mães e vovós e pedissem para elas ensinarem brincadeiras novas. Enviamos bilhetes para as famílias solicitando essa colaboração. Fizemos um desenho para o registro dessa brincadeira.

23 de setembro de 2022

Hoje ao chegarmos na escola as crianças já estavam aguardando e brincavam de massinha, brincamos um pouco com as mesmas, ensinamos a fazer uma minhoca e cantamos a música da minhoca também. Uma das crianças pediu que fizéssemos um avião e eu perguntei se alguém já tinha viajado de avião e a criança prontamente disse que precisava de uma mala de dinheiro para isso acontecer. As crianças pediram que fizéssemos um helicóptero também e falamos que não sabíamos, mas que poderíamos juntas tentar fazer e assim deu certo. Aproveitamos esse momento e conversamos sobre as brincadeiras que aprenderam em casa, mas não conseguimos essa colaboração das famílias, então mostrei o vídeo das crianças da escola municipal brincando da brincadeira da Ema e eles gostaram de ver e deram risadas. Propusemos dessa vez eles ensinassem duas brincadeiras e lembrei que essas brincadeiras fariam parte do livro que estávamos construindo. Logo uma das crianças sugeriu a brincadeira do arranca mandioca, então pedimos que sugerissem outra brincadeira, pois seriam duas essa semana e uma outra criança sugeriu a brincadeira da peteca, já que havia uma peteca na sala. Então solicitamos primeiramente que ensinassem a brincadeira do arranca mandioca, como havia outras crianças de outras turmas no gramado esse dia, os maiores foram explicando e as crianças do infantil foram colaborando na explicação. Logo começaram a brincar para que filmássemos. Essa brincadeira representa muito a Cultura Indígena, pois quando solicitamos que ensinassem uma brincadeira dos povos indígenas essa e a da Ema foram citadas por todas as crianças. Percebemos que é comum essa brincadeira na escola indígena. Após as crianças brincarem, sugeri as brincadeiras que as crianças da escola

municipal compartilharam nessa semana: pega congela e o morto-vivo. O pega congela as crianças já sabiam e o morto vivo também, acrescentamos a variação da pipoca e panela de pressão e as crianças gostaram muito. Após as brincadeiras, pedimos que as crianças desenhassem a brincadeira que mais gostaram e o arranca mandioca prevaleceu nos desenhos. As crianças foram para o intervalo e vi uma avó sentada no quiosque com mais duas mães observando as crianças, aproveitamos esse momento para conversar com elas sobre as brincadeiras que aprenderam quando crianças e também se achavam importante a educação escolar para crianças pequenas. Durante a conversa, a avó relata que brincava muito de casinha, com bonecas construídas por ela mesma (de milho), com latinhas, fazendo comidinha de verdade, em fogueiras; percebo que isso é uma fala frequente nas mulheres indígenas mais velhas. Relata também que sempre brincou com meninos e meninas, brincava de roda e hoje sempre brinca de bola com seus netos. A avó acredita que as crianças pequenas podem ser educadas em casa, que a escola é “boa para ensinar”, que as brincadeiras tem que ser ensinadas pelos adultos. As crianças me procuraram após o intervalo e disseram que também gostavam de brincar de pega-pega, taco, pé na lata, coelhinho sai da toca, corre cutia, brincadeiras com cordas, bandeirinha e roda. Outra observação que faço no dia de hoje é a presença do celular no universo infantil. Vejo as crianças da Educação Infantil com celulares em joguinhos. Temos uma criança que me chamou a atenção, pois em seu repertório de conversas utiliza muito o personagem Sonic e isso fica evidenciado em suas roupas, mochilas, brinquedos... Mais uma vez percebo que a educação escolar é uma extensão da comunidade, na qual as crianças participam em conjunto (crianças maiores e menores). Outro fato que me chamou a atenção é no final da aula um grupo de crianças irem embora sozinhos, felizes da vida, maiores com menores, isso me lembrou a minha infância. Hoje notamos que isso não ocorre na maioria das escolas da cidade devido à violência e medo que rondam a nossa realidade.

30 de setembro de 2022

Hoje trouxemos alguns bambolês para utilizar nas brincadeiras propostas pelas crianças da escola municipal. Quando as crianças viram esse material logo vieram perguntar o que era, se íamos brincar e já queriam manipular. Como ainda não havia iniciado a atividade com a professora deixei que eles manipulassem os bambolês a

vontade. Logo mostramos o vídeo das crianças da escola municipal brincando e propusemos a brincadeira. Nesse dia somente as crianças da Educação Infantil participaram na própria sala de aula, pois estavam autorizados a utilizarem somente o espaço da sala de aula naquele horário. Realizamos a atividade com os bambolês e depois as crianças realizaram os desenhos. Nesse dia as crianças propuseram brincar de pique esconde e os deixamos a vontade, só observamos. Uma criança nos procurou querendo ensinar as crianças da escola municipal a brincar de futebol e também de cabo de guerra, aproveitamos para filmar a criança ensinando, foi basicamente o primeiro momento que uma criança da Educação Infantil conseguiu ou quis ensinar a brincadeira através da linguagem oral, geralmente ensinam fazendo a brincadeira ou na oralidade somente com a ajuda dos maiores. Essa criança nos surpreendeu, foi uma explicação rápida e objetiva. Foi na hora do intervalo que propus as crianças ensinarem as brincadeiras para as crianças da escola municipal. Citei as brincadeiras sugeridas nas semanas passadas e hoje as crianças escolheram ensinar as seguintes brincadeiras: cordas, bandeirinha, gavião e passarinhos, cabo de guerra e corrida do saci. As crianças brincaram e eu filmei. Após as brincadeiras fizemos uma roda da conversa para decidirmos quais dessas brincadeiras colocaríamos no livro, as opiniões foram diversas, as crianças maiores queriam bandeirinha, gavião e passarinhos e as menores optaram pela corrida do saci, gavião e passarinho e cabo de guerra. Optamos por colocar no livro a sugestão das crianças da Educação Infantil. Uma das crianças questionou sobre quando iria na escola municipal para brincar e respondemos que esse encontro será no próximo mês devido ao agendamento do ônibus. Retomamos as brincadeiras que as crianças trouxeram durante esse tempo de pesquisa e perguntamos se eram essas brincadeiras que eles queriam trazer para o livro. As crianças sugeriram também: cabo de guerra, arco e flecha, corrida da tora, pega pega, taco, corre cutia, pé na lata e coelhinho sai da toca. Conversamos sobre nesse momento colocar somente cinco brincadeiras. Foi difícil entrar em um consenso, mas as crianças acabaram definindo para o livro: Gavião e passarinhos, Arranca Mandioca, Ema, Corrida dos Sacis e Peteca. Combinamos sobre assim que o livro estiver pronto trarei para as crianças aprovarem. Conversei com a professora sobre uma possível tradutora e sugeriram alguns nomes para que eu pudesse entrar em contato.

19 de outubro de 2022

Hoje o dia foi de festa em Comemoração ao Dia da Criança com direito a lanche especial e brincadeiras (dança da cadeira, dança da maçã, brincadeiras com bexigas) - observei as músicas evangélicas, dos grupos Palavra cantada e Trem da alegria). Não observei nenhuma brincadeira específica da Cultura Indígena e nem músicas). As crianças tiveram um bolo e cantaram parabéns. Estavam felizes e animadas com a festa. Levamos algumas sacolinhas surpresa e fizemos a brincadeira do caça ao tesouro sugerida pelas crianças da escola municipal. Simplicidade e alegria faz parte daquela comunidade. Nesse dia, a professora da Educação Infantil me chamou relatando ter lembrado de uma brincadeira que é própria do povo terena e ensinou o jogo das cinco marias. Ela disse brincar muito na sua infância na aldeia, gravamos ela ensinando. Ela chamou um professor dos anos iniciais e perguntou se ele não sabia mais brincadeiras para me ensinar, o mesmo citou a Ema e Arranca Mandioca. Combinei com eles de pesquisar mais brincadeiras indígenas para as crianças. Eles ficaram bem animados.

08 de novembro de 2022

Hoje faz quase um mês que não vou a escola da aldeia devido a vários fatores que impossibilitaram minha ida, também devido a alguns eventos na aldeia e licença da professora. Observo que muitos são os motivos da Educação Infantil ficar sem aulas, talvez pela minha visão ainda distorcida do que deva ser Educação Infantil, pois apesar das crianças “ficarem sem aulas”, algumas estão no espaço da escola com outros professores, participando dos eventos da comunidade ou até mesmo em suas casas. Durante o convívio com seus avós e outras crianças vejo as crianças que moram na aldeia participantes da vida familiar. Hoje, ao conversar com uma avó que estava na escola ela relatou que na casa dela sempre para o que está fazendo para acompanhar o neto nas atividades de brincar. Observo que as famílias da comunidade valorizam os momentos com as crianças e os tratam com muita paciência e amor. A maioria das mães tem muita vergonha de conversar, participar das atividades, mas estão sempre atentas aos seus filhos. Embora as crianças tenham liberdade para brincarem, se locomoverem percebo que estão sempre acompanhadas por olhos atenciosos de longe. As mães deixam as crianças livres para experimentarem, correr, subir, escorregar, se expressarem, mas estão sempre observando seus filhos de

longe. Hoje teve uma apresentação das crianças para as mães que começaram a chegar e se acomodaram de maneira tranquila nos bancos disponíveis, embaixo das árvores, conversavam entre si, já que a maioria são parentes ou muito conhecidas. Enquanto as mães aguardavam as crianças já se movimentavam para brincarem entre si. Hoje o grupo de crianças maiores brincaram de voley e houve a participação de algumas mães de maneira tranquila, algo bem natural, que não foi sugerida pela equipe escolar. Enquanto isso, os menores brincavam no parque, brincadeiras de pegar e logo ganharam bexigas e fizeram brincadeiras com a bexiga cheia de água. Observo que as próprias crianças direcionam suas brincadeiras e não há uma preocupação das professoras e mães em sujar, molhar, se machucar como vejo aqui na escola municipal e isso contribui para a autonomia das crianças e não gera ansiedades que vejo nas professoras e crianças da escola municipal. A equipe da escola indígena organizou um bingo com as mães e elas junto com suas crianças passaram uma tarde divertida na escola. A diretora da escola relatou que procura sempre fazer esses eventos para a comunidade poder participar. Hoje a brincadeira que surgiu durante o bingo das mães foi o futebol. Observei que os meninos brincaram, as meninas foram brincar de corda, as crianças se dividiram. Na brincadeira do futebol só havia meninos (menores e maiores), na brincadeira com cordas havia meninos e meninas (maiores e menores). Questionei as meninas sobre brincar de futebol e elas disseram que não gostavam, mas existem times de futebol feminino na aldeia , inclusive existem torneios entre as aldeias próximas.

25 de novembro de 2022.

Hoje tivemos uma tarde muito especial na EMEII, tivemos a visita das crianças indígenas da aldeia Kopenoti que nos presentearam com canções indígenas, uma oração na língua terena e com brincadeiras indígenas (brincadeira da ema, arranca mandioca na qual todas as crianças foram convidadas a participar. Tivemos um lanche comunitário no bosque ao lado da escola e depois as crianças ficaram livres para utilizarem o parque. Nesse momento observei uma separação dos grupos, mas nenhum adulto fez a intervenção. Apenas observamos nesse momento.

19 de abril de 2023

Hoje foi dia da festa em comemoração do Dia Internacional dos Povos indígenas. Nesse dia programamos uma visita a aldeia Kopenoti com as crianças da Emeii. Conversamos com as crianças com antecedência e elas ficaram muito animadas em fazer essa visita e ficaram ainda mais animadas, pois combinamos de realizar várias brincadeiras juntos com os alunos da Kopenoti. No ano passado, os pais ficaram receosos em autorizar e a quantidade de crianças foi menor, dessa vez faltou somente dois alunos, acredito ser um progresso na visão dos pais sobre a importância desse intercâmbio ou trocas entre as crianças. Alguns pais de outras turmas até questionaram sobre “o porque dos seus filhos não terem ido”. Conseguimos agendar um ônibus para ficar o dia todo na aldeia, pois no ano passado, as atividades demoraram para iniciar e as crianças tiveram que ir embora sem nem ao menos assistir a dança do Kipaé. Dessa vez nos preparamos para que as crianças pudessem participar de tudo. Saímos de Bauru, por volta das 8h30, as crianças levaram lanche e estavam muito animadas. Chegamos por volta das 9h10 e logo as crianças foram observando os indígenas com suas roupas e pinturas para apresentação e outros com roupas do dia a dia. O verde, a natureza, os animais encantam as crianças. Algumas me questionaram se elas iriam ver onças e eu disse que até tinha por ali, mas elas não veriam, pois tem medo da gente. Um outro garotinho me disse que o pai falou que o índio ia comer ele e ele mesmo fez a observação que o povo indígena é como a gente e que não come “gente”. Colocamos uma toalha no gramado e resolvemos lanchar antes do início das apresentações, logo um garotinho indígena chamado Theo que frequenta a escola indígena, sentou com as crianças e lanchou conosco, foi um momento de partilha muito gostoso, na qual as crianças repartiram e ofereceram seus lanches uns aos outros, inclusive para o Theo que ficou muito a vontade com a turminha e não quis mais sair de perto do grupo (inclusive na hora de irmos embora ele ficou chorando, pois queria vir embora junto).

Logo as apresentações foram iniciadas, dessa vez, no campo de futebol: primeiramente a dança do Kipaé (homens) e depois a dança da Siputrena (mulheres), logo percebi as crianças procurando gravetos para imitar as danças e as meninas logo aprenderam alguns passos e também começaram a dançar. Eles realmente estavam encantados e envolvidos com toda aquela realidade da aldeia. Apenas observei e depois incentivei as outras meninas que apenas observavam a dançar também.

Alguns jovens indígenas que passaram por ali, perguntamos o nome e eles conversaram um pouco com as crianças: perguntaram o nome da escola e um deles falou que morava pertinho da escola (somente a avó dele morava na aldeia) e isso provocou curiosidade nas crianças. “Ele mora mesmo perto da nossa escola Cris?” e eu naturalmente disse que sim e convidei o mesmo para nos fazer uma visita. Lembrei as crianças que muitos indígenas moravam na cidade e aí uma das meninas relatou: “É verdade, a diretora é indígena e mora na cidade, não é tia Cris?” e eu confirmei. Logo eles me chamaram para ir ver os artesanatos que tinha para vender ali perto, eles observaram e ficaram encantados. Inclusive com a roupa cheia de miçangas que a vendedora indígena usava. As meninas queriam passar a mão e amaram. Realmente a moça chamava muita atenção com sua bela roupa, pintura corporal e no rosto, cabelos com adornos tudo isso chamou muito a atenção das crianças, a simpatia e atenção com as crianças também foi fundamental. Vimos arcos e flechas, zarabatanas, chocalhos, enfeites, colares, cocares, pulseiras, brincos, etc... Após a visita a feira de artesanatos, descemos para a escola da aldeia. Não precisamos nem propor que brincassem juntos, essa é uma das características das crianças: todas são crianças independente da raça: brincaram no brinquedo (escorregador e ponte); brincaram de amarelinha que estava no chão e logo um dos garotos indígenas apareceu com uma bola e as crianças foram para o campinho brincar com o menino. Logo, viram dois garotinhos brincando com seu arco e flecha e os meninos quiseram aprender. O menino, com paciência ensinou e eles gostaram muito, alguns tiveram dificuldade e logo um dos professores apareceu para ensinar e trouxe um menino indígena mais velho para ajudar, além disso montaram um alvo (um sapo) que eles tinham que acertar e cada parte do corpo valia pontuações diferentes. Fomos convidados a almoçar, o cacique matou um boi e serviu um delicioso churrasco com arroz, mandioca, vinagrete e maionese, as crianças comeram todas sentadas no chão com seus pratinhos descartáveis, mas estavam muito a vontade! Após o almoço, convidamos o vice cacique Michel para receber os sabonetes que recebemos de uma ação social que realizamos na Páscoa! As crianças tiraram fotos e a felicidade estava estampada nos rostinhos por poderem partilhar algo também. Iniciamos algumas brincadeiras com as crianças que estavam lá: as brincadeiras escolhidas pelas próprias crianças foram: morto vivo, futebol, arco e flecha, gavião e passarinho, cobra cega, brincadeira da ema. A primeira brincadeira desenvolvida com os dois grupos

Morto/Vivo/ Pipoca/ Panela de pressão), senti as crianças da aldeia um pouco perdidas devido as regras e foi um pouco difícil devido ao número de crianças da escola municipal ser maior e as crianças estarem muito empolgadas em brincar juntas. Senti as crianças da escola municipal mais agitadas e sem respeitar o tempo de assimilação da brincadeira das outras crianças, tive que fazer a intervenção nessa e em outras brincadeiras, pois senti a dificuldade que eles tinham em explicar a brincadeira e regras devido à ansiedade em começar logo e agitação. É importante registrar que observei uma grande diferença entre as crianças da escola municipal e escola indígena referente a paciência, tom de voz, calma, ouvir e ensinar “o outro”. As crianças indígenas explicam com calma, os mais velhos muitas vezes fazem a intervenção no momento da própria brincadeira; percebo que o “erro” faz parte da aprendizagem e a intervenção é feita de maneira natural. As crianças da cidade apresentam um pouco mais de dificuldade em ouvir, em lidar com os erros e até o “perder”. A “agitação” e “calmaria” são diferenciais entre as duas culturas. Percebo que mesmo entre os professores: os professores da escola indígena ouvem mais as crianças, observam e pouco intervêm, muitas vezes recorrem as crianças mais velhas para fazer a intervenção no grupo. Em vários momentos, os professores indígenas chamam crianças maiores para ensinar, brincar junto e fazer as intervenções. Os professores da escola municipal e a pesquisadora já apresentam um pouco mais de ansiedade ao ensinar e também na busca dos resultados. Acredito que esse modo de viver, ensinar na comunidade indígena pode contribuir muito para a educação das crianças da cidade, pois a sociedade na qual vivemos cobra a cada dia “atropelarmos” uns aos outros em virtude do “ter” e não do “ser”, muito diferente das comunidades indígenas. Embora tenha observado esse fato, também observei que embora as culturas sejam diferentes, as brincadeiras aproximam qualquer criança e elas se divertem e aprendem juntas. É interessante observar que para as crianças da escola municipal, o indígena adulto e vestido com as roupas de festas causam certa curiosidade, mas as crianças indígenas são apenas crianças como os demais.

BRINCANDO NA ALDEIA KOPENOTI

komohiti xoko vipoxouvoku Kopénoti

CRISTIANE NUNES PEREIRA DOS SANTOS

FERNANDA ROSSI

DENISE APARECIDA CORRÊA

TRADUÇÕES: MONICA LIPU

ILUSTRAÇÕES: PRISCILA C. MARIANO



Santos, Cristiane Nunes Pereira dos.

**Brincando na Aldeia Kopenoti [livro eletrônico] = komohiti
xoko vipoxouvoru Kopénoti / Cristiane Nunes Pereira dos
Santos ; orientadora: Fernanda Rossi ; Coorientadora: Denise
Aparecida Corrêa ; Ilustrações: Priscila Carvalho Mariano - 1.
ed. - Bauru : UNESP/FC, 2024
42 f. : il.**

**Produto educacional elaborado como parte das exigências
do Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica
da Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru**

ISBN 978-65-86498-43-1

Inclui bibliografia

**1. Cultura indígena. 2. Educação infantil. 3. Brincar. (1.
Koeku ûti kopenoti. 2. Ihikaxoti kalevô. 3. Kamôhiti.). I.
Santos, Cristiane Nunes Pereira dos. II. Rossi, Fernanda. III.
Corrêa, Denise Aparecida. IV. Título.**



BRINCANDO NA ALDEIA KOPENOTI

komohiti xoko vipoxouvoku Kopénoti

Colaboradores(as):

Abner Damasceno Machado
Ana Lindia Lipo da Silva
Emanuel José Domingos Antônio
Laize Mirelle Alves Jacintho
Pâmela Drieli Pio dos Santos
Rodrigo Silvério de Souza
Theo Elias Sebastião Alves
Valentina Machado Alves

CRISTIANE NUNES PEREIRA DOS SANTOS

FERNANDA ROSSI

DENISE APARECIDA CORRÊA

TRADUÇÕES: MONICA LIPU

ILUSTRAÇÕES: PRISCILA C. MARIANO

Para meu neto, Rudá.
ituké amorím,
Rudá.



MEU NOME É RUDÁ. SOU UM INDÍGENA DO POVO TERENA.
RUDA NGOEHA, ÚNDI KOPENOTI TERENA KOEHA NJANENA

**EU MORO NA CIDADE E MUITA GENTE DUVIDA QUE SOU INDÍGENA,
SÓ PORQUE NÃO MORO NA ALDEIA E NÃO USO COCAR.**

HANAITI PITIVOKO OVO OVONGU ENO XÁNE AKOTI AKUTIPONU
INDUKEOVO KOPNOTI VO' OKU AKOOYE INDUKA RA IYOYONEVO TUTIYE

**MAS GARANTO PARA VOCÊS QUE SOU UM INDÍGENA DO POVO
TERENA, COM MUITO ORGULHO, COMO ENSINOU MEU BISA.**

KANAUTI YUNZO INDUKEOVO XÁNE KOPENOTI UNDI TERENA,
EYENJEOVO VO'OKU ONZE IHIKÁXONO



ALDEIA (vipuxovoku)-Divisão interna entre os povos indígenas, também chamada de comunidade.

COCAR (iyoyonevo tutive)-Enfeite tradicional usado na cabeça pelos indígenas em festas, rituais ou momentos de luta.

BISA (onzê)-Forma carinhosa de chamar o bisavô.

RUDÁ - Nome de origem indígena, do povo Tupi Guarani, que significa Deus do Amor.

POVO TERENA (xanê terena) - Existem mais de 260 povos indígenas no Brasil. Um deles, o povo Terena, tem uma das maiores populações do país. Os Terena vivem, em sua maioria, no estado do Mato Grosso do Sul. No estado de São Paulo, habitam a terra indígena Araribá, localizada próxima aos municípios de Avaí, Duartina e Bauru.



HOJE MINHA PROFESSORA DISSE QUE VAMOS FAZER UM PASSEIO NA ALDEIA KOPENOTI. VAMOS CONHECER UM POUCO DA CULTURA INDÍGENA DO POVO TERENA.

ENEPONE IHIKAXOTI OMÓ OVITIMO KO' OYENE XO' OPEYEA
ÚTI YAYEKE KOPENOTI, VO' OKU KAHA' ATI EXEA RA
VIPUXOVOKU.

ESTOU MUITO ANIMADO PARA VISITAR MEUS
PARENTES!

ELÓKETI ÓNGOVO VO'OKU NJO'ÔPETI XÓKO
INYENONJAPA



ALDEIA KOPENOTI (vipuxovoku kopenoti) - Primeiro povoamento Terena na terra indígena Araribã, onde moram aproximadamente 200 indígenas.

A maioria deles trabalha na lavoura e suas casas são de alvenaria. A aldeia tem escola própria e está próxima dos municípios de Bauru, Avaí e Duartina.

PARENTE (iyeno) - Forma de tratamento entre os povos indígenas, mesmo quando a pessoa não pertence à família direta.



CHEGOU O DIA TÃO ESPERADO! MEUS AMIGOS E EU ESTÁVAMOS
PRONTOS PARA ENTRAR NO ÔNIBUS, EM DIREÇÃO À ALDEIA!
SIMONE RA KÁXE NONJOPONEA HIKO RA ENJONE , KOANE HANAITI
RA VIVUE XOKO KOPENOTI YONO ÚTI



TERRAS DE ARARIBÁ - Terras indígenas
protegidas pelo governo.



**NO CAMINHO, NÓS VIMOS MUITAS
ÁRVORES, BOIS E ATÉ PASSAMOS POR UM
PEDÁGIO!**

**MINHA PROFESSORA, ASSIM QUE ENTRAMOS
NAS TERRAS DE ARARIBÁ, DISSE:**

**YÁ XENEKUKÉ NO'Í XOANE ÚTI RA XÚVE TIKOTI, VUI, VAKA VEKOANE
ÚTI RA POREXOKU TIUKETI MOTOI Y EOVA PIHEA RA MUE ÚTI.
KOYÚHONE RA IHIKAVOTI SIMÊA ÚTI XOKO POKE'EXA ÚTI XÁNE.**



- **EKERUÁ, ONDE VIVE, PRINCIPALMENTE, O POVO TERENA.**
- **NIMUENDAJÚ, ONDE VIVE , PRINCIPALMENTE, O POVO GUARANI.**

**EKERUA, IPUXOVOKU RA KOPENOTI TERENA.
NIMUENDAJU IPUXOVOKU
RA XÁNE GUARANI.**

**CRIANÇAS,
ENTRAMOS NAS TERRAS DE
ARARIBÁ. AQUI HÁ QUATRO
ALDEIAS:**

**SIMONE YÁYEKE XÓKO KOPENOTI KOANE
KOATURU KOE RA VIPUXOVOKU.**



- **TEREGUÁ, ONDE VIVEM, EM
SUA MAIORIA, OS FILHOS DA UNIÃO ENTRE
TERENA E GUARANI.**
- **E KOPENOTI, ONDE VIVE, EM SUA MAIORIA,
TEREGUA IPUXOVOKU RA KOPENOTI KALIVONO ,
KOANE APÊMAKA GUARANI RIYE' ÚKE POHUTINE
OVOKÚHIKO.**



**CHEGAMOS,
CRIANÇAS!**

**SIMONE UTI
KALIVÔNOHIKO**

**OBAAAAA!
“E’EM”**

**PRÔ, MEU BISA
MORA NA ALDEIA KOPENOTI!**

EU SOU UM INDÍGENA TERENA!

**IHIKAXOTI ENEPONE ONZE KOPENOTI ÓVO
OVOKU! KOANE UNDI XÁNE**

**MAS, RUDÁ, VOCÊ TAMBÉM
MORA AQUI?**

**POLIANA NA OVO YOVOKU RUDA
YAYEKE MA KÁ OVO YOVOKU.**

**NÃO, POLIANA! O
RUDÁ É UM INDÍGENA
QUE MORA NA CIDADE!**

**RUDA AKO'O POLIANA!
PITIVOKOKE OVO OVUNGU.**



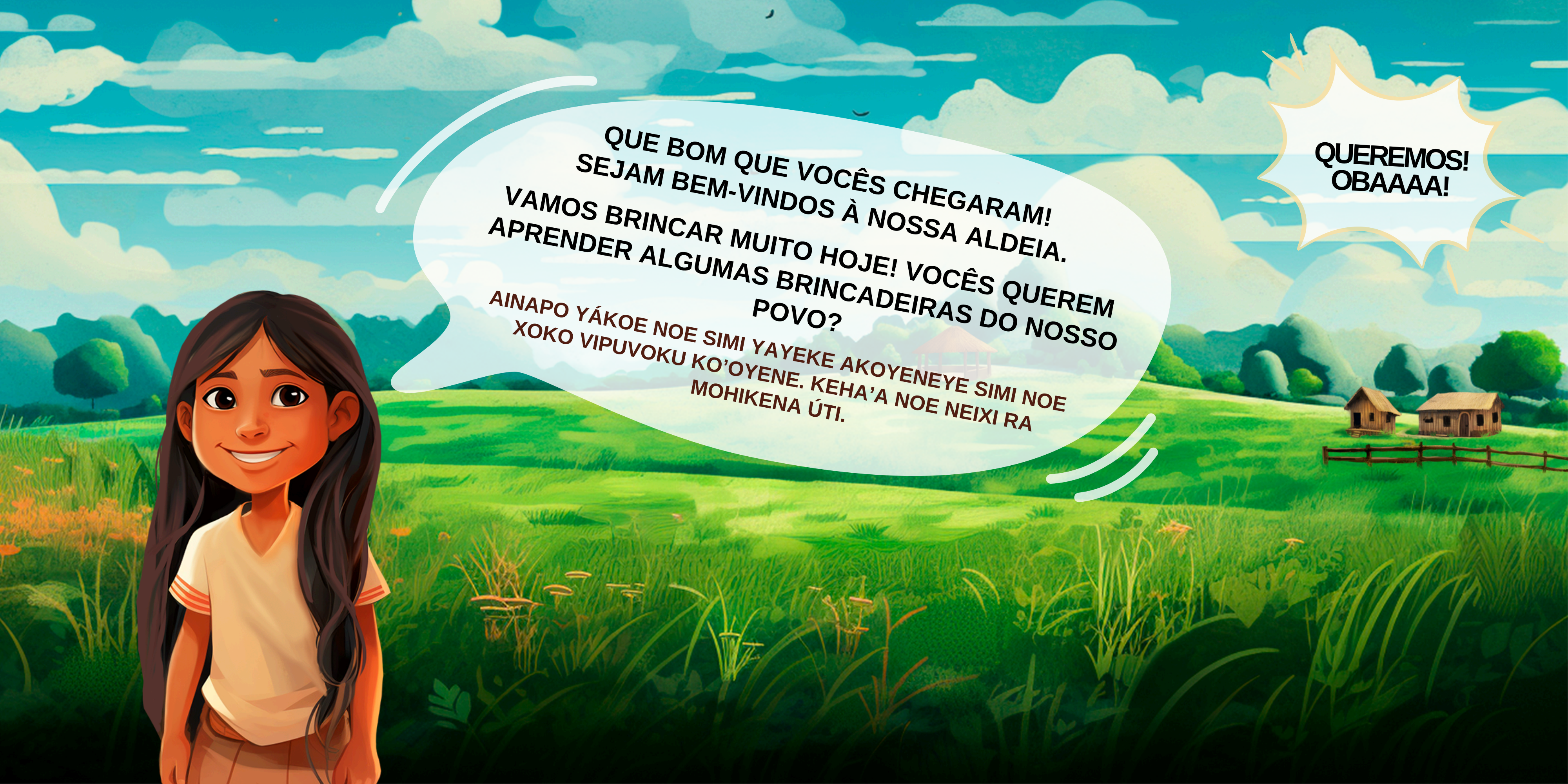
**OLHEM, AMIGOS! MEUS
PARENTES JÁ ESTÃO NOS
ESPERANDO!**

**YOKOMOMA NE ENJONEHIKO YOKO NE
IYENONJAPA ANEYENE KUXOTINEHIKO SIMEA
ÛTI!**

**A PROFESSORA DELES ESTÁ
JUNTO!**

EPÔNE IHIKÁXOTI XAPAKUKE OVONÉ!





QUE BOM QUE VOCÊS CHEGARAM!
SEJAM BEM-VINDOS À NOSSA ALDEIA.
VAMOS BRINCAR MUITO HOJE! VOCÊS QUEREM
APRENDER ALGUMAS BRINCADEIRAS DO NOSSO
POVO?
AINAPO YÁKOE NOE SIMI YAYEKE AKOYENEYE SIMI NOE
XOKO VIPUVOKU KO'OYENE. KEHA'A NOE NEIXI RA
MOHIKENA ÚTI.

QUEREMOS!
OBAAAA!

NAKÉYEYE!
NAKÉYEYE!

NAKÉYEYE!
NAKÉYEYE!

NAKÉYEYE!
NAKÉYEYE!

ÚNATI KAXÉ! É ASSIM QUE FALAMOS “BOM DIA” NA LÍNGUA DO POVO TERENA.

AGORA VAMOS VER SE VOCÊS APRENDERAM. VAMOS FALAR TODOS JUNTOS “BOM DIA” NA LÍNGUA TERENA?

XÁNE RA KALIVONO (JACIARA) NAKÉ YEYE’NOE! ENO KOE YUHO UTI YA YUPONETI ÚNDI KOPENOTI.
HE’U KOETI KÁXE KOE YUIHO YA YU PONITI.

LÍNGUA TERENA (vemo'u) - Língua indígena da família Aruak, falada pelo povo Terena na Aldeia Kopenoti.





BRINCADEIRA DA EMA

MOHTE NA KIPÂE





OI, EU SOU O RAONI!

**VAMOS BRINCAR DA BRINCADEIRA DA
EMA?**

GARANTO QUE VOCÊS VÃO GOSTAR!

**FOI MINHA MÃE QUE ME ENSINOU! A EMA É UM
ANIMAL SAGRADO PARA O POVO TERENA.**

**A EMA É ATÉ HOMENAGEADA NA
DANÇA DO KIPAÉ OU BATE-PAU, NAS
FESTIVIDADES DO NOSSO POVO! A
JUCIARA VAI ENSINAR!**

RUDÁ, VOCÊ VAI SER A EMA!

**KALIVONO XANÉ (RAONI) ENJOANE
HINGA KOMOHITI ÚTI MOHIKENA
KIPAE. KOYE ANEMO KEHA AYINOE
KEMOHIYI RA KALIVONOHICO.
ENO IHIKAXONOA RA MOHIKENATI
MOHIKENA KIPÂE. ENEPONE KIPÂE
HANAITI TEYEA ÚTI, KO'ANE ÂPE NE
KOHO KIXONE ÚTI XAPAKUKE
HIYO KENA KIPÂE.**



VAMOS FAZER UMA GRANDE RODA?

AGORA VAMOS SOLTAR AS MÃOS E DEIXAR UMA ENTRADA PARA A EMA.

TODOS DEVEM FICAR EM SILÊNCIO E NÃO SE MEXER, POIS SE ALGUÉM FALAR OU SE MEXER, A EMA VAI SE AFASTAR!

RUDÁ, VOCÊ TEM QUE FICAR A UNS CINCO METROS DE DISTÂNCIA DA NOSSA RODA!

JUCIARA KONOTI VITUKEA HANAITI. KANOTI KURIKEA ÚTI RA VO'U ÚTI. YANE'EM KONOKOATI VITUKINOA OXENE RA KIPAE ÚRUKEOVO KONOKOTI YUNU KOIYA NE KALIVONOHICO, KOANE AKO OMOTOVA ATUPIRIKEXEOVO. ENOPO AVA KAMONE NE KIPÂE AKOMO URUKAPU RUDA KONOKOTI OVEA AKATI MALIKA.





ESTÁ BEM! VOU ENTRAR NA RODA COM PASSOS LENTOS PARA NÃO CHAMAR ATENÇÃO, ASSIM COMO NA DANÇA QUE SIMBOLIZA A GUERRA E A VITÓRIA DO POVO TERENA.

ENO KOMAHIYEA ÚTI YANE'EM SIMONE ME RAONI OMOTI PO'I MOHIKENATI, YEXOA NOE?

ISSO MESMO, RUDÁ! NA HORA EM QUE VOCÊ ENTRAR, TODOS VÃO DAR AS MÃOS E FECHAR A RODA.

VOCÊ, QUE É A EMA, TENTARÁ ESCAPAR! QUANDO VOCÊ CONSEGUIR ESCAPAR, TODAS AS CRIANÇAS VÃO SOLTAR AS MÃOS E TENTAR PEGAR VOCÊ!

O PRIMEIRO QUE CONSEGUIR TOCAR VOCÊ SERÁ A PRÓXIMA EMA!

JACIARA KONOTI VITUKEA HANAITI. KANOTI KURIKEA ÚTI RA VO'U ÚTI. YANE'EM KONOKOATI VITUKINOA OXENE RA KIPAE ÚRUKEOVO KONOKOTI YUNU KOIYA NE KALIVONOHICO, KOANE AKO OMOTOVA ATUPIRIKEXEOVO. ENOPO AVA KAMONE NE KIPÂE AKOMO URUKAPU RUDA KONOKOTI OVEA AKATI MALIKA.





**E ASSIM BRINCAMOS
POR MUITO TEMPO, ATÉ
QUE RAONI SUGERIU
OUTRA BRINCADEIRA.**

SABEM QUAL É?

**ENO KOMAHI YEA ÚTI YANE'EM
SIMONE ME RAONI OMOTI PO'I
MOHIKENATI, YEXOA NOE?**



ARRANCA MANDIOCA

ΜΑΡΕΚΟΤΙ ΧΥΡΟ



JÁ SEI! AGORA VAMOS BRINCAR DE ARRANCA MANDIOCA, UMA BRINCADEIRA QUE APRENDI COM OS MEUS AMIGOS DO POVO GUARANI. O MEU POVO GOSTA MUITO DE CULTIVAR MANDIOCA E FAZER MUITAS COMIDAS COM ELA.

RAONI (KALIVONO) HINGA KOMOHITI ÚTI MOHIKENA MAREKOTI XÚPU ENEPORA MOHIKENATI ENJONE HIKO GUARANI, IHIKAXONOA. AHA! AXO ÚTI KOPENOTI NOI'NJEA RA XÚPU KOANE AKO TOPI KIXOAKU ÚTI NIKEA NE XUPU.



Guarani - Povo indígena que vive em regiões da América do Sul, inclusive no Brasil.

Mandioca (xúpu) - Alimento também conhecido como macaxeira ouaipim.



A brincadeira "arranca mandioca" está muito presente entre o povo Terena devido às suas práticas agrícolas.

Epone mohikenati "marekoti xûpu" aneye xapakuke ra xanehiko vo'okuke
ainovone enomone kavane kixoahike

É comum as crianças Terena acompanharem sua comunidade no cultivo da mandioca e o reproduzirem nessa tradicional brincadeira.

Koekune noxoa ûti ne kalivônohiko xane'iyê ne xanena marekeyea ne xupu
yane ikomohixoatin ne inikonehiko



**A BRINCADEIRA COMEÇA ASSIM: UMA CRIANÇA É O DONO DA ROÇA, E AS OUTRAS, AS MANDIOCAS!
MANDIOCA É DIFÍCIL DE ARRANCAR, TEM QUE TER FORÇA!
POLIANA, VOCÊ SERÁ A DONA DA ROÇA!
AS MANDIOCAS TÊM QUE FICAR EM FILA, SENTADAS E SEGURANDO UMA NA CINTURA DA OUTRA. A PRIMEIRA MANDIOCA DEVE SEGURAR EM UMA ÁRVORE COM TODA SUA FORÇA!**

JUCIARA (KALIVONO XÂNE) INZIKAXOPEATI NOE RA MOHIKENATI INZIKAXOPEATI NOE MOHIKENATI HA'RA
KOE TURIXEOVO. POEHAMO KALIVONO ITUKOVOTIMO UNAE RA POKE'E ENEPONHIKO POI XÚPU!
TIYUITI, KONOKOTI XUNAYA! MAREKOATI POLIANA ITIMO ITUKOA ÚNAE RA POKE'E! ENEPONE
KALIVONOHKO KONOKOTI VATA KO'YEA POHUTINE IVATAKOKU KOANE NAMUKEA AKENEKE. ENEPONE
INUXOTI XUPU KONOKOATI XUNAKO AKO'OYEA ITAKANA MAREK'OKONO.

**A DONA DA ROÇA TIRA UMA MANDIOCA DE CADA VEZ
E AS MANDIOCAS ARRANCADAS TAMBÉM
AJUDAM A PUXAR AS OUTRAS.**

**A BRINCADEIRA TERMINA QUANDO A DONA DA ROÇA CONSEGUIR PUXAR A
MANDIOCA QUE ESTÁ ABRAÇADA AO TRONCO DA ÁRVORE.**

VAMOS COMEÇAR?

**ENEPONE UNAE NE POKE'E KONOTI MAREKEANE XUPU POHU KIXEA. ENEPO ITOANE MAREKEA.
KONOKOATIMO HOVO'OXEA MAREKE NE XUPU. ENEPONE MAREKOTI XUPU, ITUANE
MAREKEA HEUKOETI NE XUPU. UKE'ENE MOHIKENATI**





GAVIÃO E PASSARINHO



PIYE YOKO HO' OPEÑO





AGORA VOCÊS ESTÃO PREPARADOS PARA CORRER? VOU ENSINAR A BRINCADEIRA DO GAVIÃO E DO PASSARINHO.

AQUI NA ALDEIA APRENDEMOS MUITAS BRINCADEIRAS COM ANIMAIS, POIS OBSERVAMOS OS ANIMAIS E A NATUREZA O TEMPO TODO!
RAVI, VOCÊ QUER SER O GAVIÃO?

KOALIN (KALIVÔNO XANE) YUSONENOE YEHA KIVO INZIKAXOPÍTINOE MOHIKENATI ITUKE HO'OPENO.
YAYEKE XOKO VOVOKU ENO MOHIKENA ÚTI, KOANE VIKOMOHIXEA NE HO'OPENO.

VAMOS COMEÇAR? OS PASSARINHOS TÊM QUE FUGIR DO GAVIÃO E O PASSARINHO QUE ELE PEGAR SERÁ O PRÓXIMO GAVIÃO. UM, DOIS E JÁ!

KOALIN (KALIVÔNA) XANE): - HINGA TURIXOATINEMO ÚTI? KONO KOATI.
EHAKEOVO NE PINYE NAMUKEA NE TAPI'I ITUKAPU PINYE 1, 2 HINGA!



EU QUERO!
NGAHA'A

SOU CAMPEÃO EM PEGAR
PASSARINHOS!
INDÔNE INDUATIMO NAMUNGUEA NE
HO'OPENO!





Gavião e Passarinho é uma brincadeira Xavante que acontece na beira de uma lagoa ou de um rio. O gavião vai à caça dos passarinhos, que saem de seus ninhos e se reúnem num local bem próximo à árvore, batendo os pés no chão e provocando o gavião com uma graciosa cantoria.

É, portanto, uma brincadeira de muitos sons. Então, pode-se assoviar muito nessa brincadeira.

Epone mohikenati xûnati akêne konôkoati xunaiyea ne humikea komohiyea.

PETESA

PETEKA



QUEM QUER BRINCAR DE PETECA ?

MEU BISA DISSE QUE APRENDEU ESSA BRINCADEIRA COM O POVO KALAPALO. ANTIGAMENTE, AS PETECAS ERAM FEITAS COM GALHOS E FOLHAS.

TEMOS QUE TER MUITA ATENÇÃO E JOGAR A PETECA PARA O ALTO SEM DEIXAR CAIR! O PRIMEIRO QUE DEIXAR A PETECA CAIR RECEBE UMA CHUVA DE CÓCEGAS!!!

KUTI KAHA'A KOMOHIEA PÉTEKÁ KIXONU ONJU'ÍKENE IHÍKÁXOAHIKO KOMOHI YEA MOHIKENATI XANENA ÚKEATÍ KALAPALO YA MEKUKÉ TUKOANEHIKO MOHI IPIHOA XELÉKE YOKO TÛTI XUVE TIKÓTI. KONOKOATÍ KOYUSEIYA ÛTI, KURIKEA ÛTI YA VONÚKE AKO MOTOVA IRIKEOVO POKE'É! EPONE PAHUKOVOTÍ IKILIKIXOA NE INÍKONE!!!



POVO KALAPALO - povo indígena que vive no Alto Xingu, uma das maiores terras indígenas localizadas no Mato Grosso.
Xâne kalapalo viyeno xapa ovoti xoko xingu hanaiti poke'eka ovohiko hanaiti hôi.



CORRIDA DO SACI

ΜΟΗΚΕΝΑ: ΕΠΑΚΟΝΟΠΙ ΧΟΧΕ



**TAMBÉM CONHEÇO UMA BRINCADEIRA,
DO POVO KALAPALO, QUE MEU AVÔ ME ENSINOU. É A CORRIDA DO SACI.
MEU AVÔ ME CONTOU AS HISTÓRIAS DOS ENCANTADOS, QUE SÃO SERES QUE VIVEM
NA FLORESTA E A PROTEGEM.
O SACI É UM ENCANTADO! OS SERES ENCANTADOS ESTÃO PRESENTES NAS DIVERSAS
CULTURAS, SEMPRE LIGADOS À NATUREZA E À SUA COSMOVISÃO.
A BRINCADEIRA É ASSIM: VOU FAZER UMA LINHA DE LARGADA E UMA LINHA DE
CHEGADA, E VAMOS APOSTAR CORRIDA EM UM PÉ SÓ! QUEM COLOCAR OS DOIS PÉS
NO CHÃO ESTÁ FORA DO JOGO! VAMOS COMEÇAR?**

**APE MOHIKENATI ENJÔNE XAPAKUKE IYENONJAPA KALAPALO INZIKAXONOA ÔNJU, KOATI EHÁKOVOTI SACÍ.
EPONE ÔNJU ÍTUKINONOA XÍTI EPONE UHÉ'EKEA NE HÓ OPENO: HOMOXOATIMO ÂTI TUREXÍOPOPE KOANE
MAKA HOMOXOATIMOÂTI NE SEOPOPE TURIXOATINEMO ÂTI NE PÔHUTI HÊVE! KOEKUTÍ
ÍPIHOTI PI'ÂTÍ HEVÊ POKE' EKE EVOKOVOTÍNEMO!
TURIXOATINEMO?**



**NOSSA, COMO FOI DIVERTIDO O DIA DE HOJE!
APRENDEMOS MUITO! AQUI, AS CRIANÇAS GRANDES ENSINAM AS PEQUENAS.
OS GRANDES TÊM PACIÊNCIA COM OS PEQUENOS E SE DIVERTEM COM ELES! OS ADULTOS GERALMENTE
FALAM BAIXINHO E COM UMA VOZ MUITO CALMA!**

**ÍMAKO!YUPIHOVA UNATIYEA KAXEKOEYENE ENO ENJONE XAPAKUKE ENOTI
KALIVONO. HANAITÍ IHIKAXOATI NE KALIHUTÍKOANE ENO EXONE NE IHÍKAXOTIHIKO! EXÓTI KIXOAKI KOMOHIYEA NE
KALIHUTIHIKO! EPONE HANAITI AKOVALKA KOYUHOIA UNÁTI KIXOAKU!**

**NOS DIVERTIMOS MUITO
JUNTOS! AS CRIANÇAS TERENA
NOS ENSINARAM MUITAS
BRINCADEIRAS DA SUA
CULTURA!
FOI UM DIA MUITO ESPECIAL!**

**EPONE IHIKAXOVOKUTI XAPAXUVE
TIKOTÍ OVO ENOTI HOI! EPONE
KALIVONOHICO IHAI VIPUXOVOKU
OYOKOVI! ENO IHIKAXIOVI
MAHIKENATI IHAI
IPUXOVOKUHIKO.**

Fizemos um convite para nossos
amigos da escola Kopenoti:
passar um dia na nossa escola!
História que vou contar em outro
momento...

HUPEXOA ÛTI INÍNGONE IHAI
IHIKAXOVOKUTIKE KOPENOTI VEKEA
POHUTI KAXE YARA IHIHAXOVOKUTIKE
MAKA... INDUKQATIMO XETI
POI KAXE...



**VOCÊS QUEREM SABER O QUE EU E MEUS AMIGOS APRENDEMOS?
MUITAS BRINCADEIRAS E UM JEITO DE VIVER COM MUITO RESPEITO ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS, EM
UM LUGAR EM QUE A “MÃE TERRA” É CUIDADA. E O PRINCIPAL: CRIANÇA É CRIANÇA.
BRINCAR É MUITO IMPORTANTE EM QUALQUER CULTURA!
CRIANÇA INDÍGENA E CRIANÇA NÃO INDÍGENA APRENDEM BRINCANDO!
O IMPORTANTE É SER FELIZ RESPEITANDO AS DIFERENTES CULTURAS!**

**KEHA'ANOE YEXÍ NE ENJONE ÛNDI YOKO NE ININGONE?
ENO MOHIKENATI ÚNATI OVEA KOANE TEYOKOKOHIKO NE XUVE ETI YOKO NE KALIVONOHÍ KO, XOKOYOKE NE
“ENO POKÉ E” KOYUSEATI KOYONOIA: KALIVONO YOKO KALIVONO YOMOTI KOMOHIYEA ÚNATI EXEA UKEAKU!
KALIVONO XÁNE KALIVONO AKOTI ITUKAPU XÁNE ITUKOA MAKÁ IHIKIXOA ELOKEYEA OKOVO!**



MÃE TERRA - tratamento que os indígenas dão ao planeta Terra, porque a Terra provê tudo o que é necessário para o ser humano.
Eno poke'e-emouti poneake ussoti xane ne
pokexa uti vemeuxa porexo'oviti heu koeti nokone
ûti.



Ao longo de toda a vida, as pessoas passam por muitos aprendizados. Aprende-se dos mais diferentes jeitos e em vários momentos. O que se aprende e com quem se aprende também é muito diverso em cada lugar.

Agradecemos aos professores(as) e às crianças da Escola Estadual Aldeia Kopenoti. Sem ouvir suas vozes este livro não seria possível.



Abner Damasceno Machado
Anna Lindia Lipo da Silva
Emanuel José Domingos Antônio
Laize Mirelle Alves Jacintho

Pâmela Drieli Pio dos Santos
Rodrigo Silvério de Souza
Theo Elias Sebastião Alves
Valentina Machado Alves



Obrigada por tanto aprendizado!
Nunca se esqueçam de como é gostoso brincar e assim valorizar o nosso povo!



BRINCANDO NA ALDEIA KOPENOTI

komohiti xoko vipoxovoku Kopénoti

Este livro se originou da pesquisa de Mestrado Profissional intitulada "O brincar das crianças indígenas e interculturalidade: uma proposta didático-pedagógica decolonial na Educação Infantil", desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica/UNESP Bauru.





Cristiane Nunes P. dos Santos

Autora

Meu nome é Cris Nunes, sou diretora de escola e pesquisadora, neta de Sebastião, do povo Terena, mãe da Beatriz, da Bianca e do João Pedro. Sou avó do Rudá e tia do Danilinho, da Aninha, do Caio e da Pietra. Amo brincar e aprender brincadeiras novas! Pertencço ao povo Terena e moro na cidade de Bauru - SP. Estou muito feliz por compartilhar este livro com vocês!

dossantoscrisnunes@gmail.com



Fernanda Rossi

Autora

Eu me chamo Fernanda Rossi. Moro em Bauru-SP e sou professora e pesquisadora. Fabrício, meu afilhado, gostou muito da história deste livro e de aprender mais sobre a cultura dos povos indígenas. Espero que vocês gostem também e brinquem bastante com seus amigos e amigas!

fernanda.rossi@unesp.br



Denise Ap. Corrêa

Autora

Olá, meu nome é Denise Ap. Corrêa, trabalho como professora e pesquisadora. Sou titia da Antonella, do Gael e do Pablo. Adoro aprender as histórias e brincadeiras das culturas indígenas. Espero que vocês se divirtam com as brincadeiras que afetuosamente partilhamos neste livro e convidem muitas crianças para brincar! Grande abraço!

denise.correa@unesp.br

O livro *Brincando na Aldeia Kopenoti* conta a história de Rudá e seus amigos em um dia de muitas brincadeiras, aventuras e descobertas com as crianças do povo Terena da aldeia Kopenoti.

Venham conhecer tudo o que aconteceu nesse dia tão especial e convidem seus amigos e amigas para juntos e juntas compartilharem as brincadeiras da ema, do gavião e passarinho e muito mais!

Eporá koyuhopeti komohiti puxovoku kopenoti itukoti exetiná rudá yoko inikone apéti káxe komohiti, eno éxone xapakuke kalivônohiko ukeati Yara xanena ûti terena uke'ati vipuxovoku kopénoti. Yihaikapana ra koyuhopeti exoatimo unatiyea nzupixopi kino'oki yehaxika inikone kinaaka nexapana ra mohikená kipae, piye, ho'openo eno mobikenati!

