

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT05.007

# AS ATIVIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA INDÍGENA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICA-CULTURAL NA FORMAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS

Adriel Ruano Paz e Silva<sup>1</sup>Jacivania Bento Julião<sup>2</sup>Maxim Paolo Repetto Carreno<sup>3</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa nasce do práxis pedagógico em uma comunidade indígena no estado de Roraima, dentro dessa perspectiva, nosso objetivo está em realizar uma abordagem sobre infância indígena, primeira infância e a importância das atividades sociais na complexa formação social das crianças indígenas da comunidade indígena de Canauanim e para outras etnias no Brasil, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza etnográfica, parte da observação direta do dia a dia da criança indígena, em especial, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental 1 da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, que criam e recriam mecanismos de aprendizagem junto a sua família e comunidade, as atividades sociais trabalhadas como aporte pedagógico e cultural foram: ir para roça e pescar no igarapé da comunidade com garrafa PET. Os Pressupostos teóricos que fundamentam nossa pesquisa é a Teoria

- 1 Doutorando em Educação na Amazônia pela, Universidade Federal de Roraima -UFRR, [adrielruano@email.com](mailto:adrielruano@email.com);
- 2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima- UERR, [prof.jacibentorr@gmail.com](mailto:prof.jacibentorr@gmail.com)
- 3 Orientador - Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília - UnB, [maxim.repetto@yahoo.com.br](mailto:maxim.repetto@yahoo.com.br)

da Atividade, a Teoria Histórico Cultural e o Método Indutivo Intercultural a partir dos trabalhos de Vigotki, Leontiev, Davidov e Jorge Gashé. A pesquisa se mostrou importante, dada a ressignificação dos ambientes de aprendizagem feita pelas crianças, assim, pode-se entender que parte da formação social da criança se dar pela forte interação com a natureza, com a cultura que é repassa pelos seus familiares e pela comunidade, nesses processos de aprendizagem, as crianças criam e dão novo valor simbólico para essas atividades, há na verdade, novas compreensões entre o real e o imaginário, entre o que se ver em sala de aula e conecta com a cultura.

**Palavras-chave:** Infância indígenas, Formação social, Teoria Histórica Cultural, Teoria da Atividade, Método Indutivo Intercultural.

## INTRODUÇÃO

Nas epistemologias indígenas, a criança é compreendida como um ser pleno, com lugar social, político e espiritual desde o nascimento. Diferentemente das concepções hegemônicas que veem a infância como um “vir a ser”. As cosmopercepções indígenas entendem a criança como sujeito ativo, portador de ancestralidade, com papel fundamental na preservação e continuidade das tradições.

Os processos educativos vivenciados por esses corpos infantis não se limitam à escola, eles se manifestam nos rituais, nas brincadeiras, nas caçadas, nas danças e nas práticas cotidianas que atravessam gerações. Aprender é observar, imitar, sentir, cantar, narrar e se mover pelo mundo com o corpo em diálogo com o cosmo.

A infância indígena apresenta especificidades culturais e sociais que desafiam as concepções hegemônicas de desenvolvimento infantil pautadas em perspectivas ocidentais. Na comunidade indígena de Canauanim, localizada no estado de Roraima, as atividades sociais e culturais exercem papel central na formação da criança enquanto sujeito histórico e coletivo. Este artigo tem como objetivo compreender de que forma as atividades sociais, contribuem para a formação social das crianças indígenas, analisando tais práticas à luz da Teoria da Atividade, Teoria Histórico-Cultural e do Método Indutivo Intercultural.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem etnográfica e documental, construída a partir da observação direta do cotidiano das crianças do 5º ano da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete. Além disso, analisamos, sob uma perspectiva decolonial e intercultural, as corporeidades infantis indígenas e seus processos educativos, levando em consideração os saberes tradicionais, a oralidade e as práticas comunitárias como formas legítimas de aprendizagem. Dentro da pesquisa fez o estado de conhecimento, baseia-se na análise de 7 dissertações e 2 teses extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD),

articuladas a referenciais teóricos da disciplina de Doutorado em Educação na Amazônia, Estudos de Problemas Educacionais da Amazônia.

Parte-se do reconhecimento de que as crianças indígenas são sujeitas plenas desde o nascimento, cujos corpos não apenas habitam, mas territorializam e produzem saberes, diferentemente da lógica ocidental que subordina a infância a um futuro idealizado, as cosmopercepções indígenas compreendem a infância como tempo pleno de existência, em que o corpo aprende e ensina por meio da escuta, da vivência, da repetição, da brincadeira e dos rituais.

O texto evidencia que os processos educativos não se limitam à escola, mas ocorrem em múltiplos espaços e formas, nos gestos cotidianos, nas narrativas dos anciãos, nas pinturas corporais, nos cantos sagrados e nas interações com a natureza. O corpo é compreendido como um território sensível e simbólico, expressão viva da ancestralidade, da coletividade e da espiritualidade.

Ao romper com os modelos pedagógicos hegemônicos e valorizar as epistemologias indígenas, o artigo reafirma a centralidade da criança na vida comunitária, reconhecendo-a como guardiã de saberes, protagonista de sua história e agente ativo na construção de mundos possíveis.

## **PERCURSO METODOLÓGICO NO ESTUDO COM INFÂNCIAS INDÍGENAS**

De acordo com a visão de Silva (2011), a temática da criança esteve que quase sempre presente nos estudos antropológicos, ainda que de forma marginal, geralmente subordinada aos capítulos dedicados à família.

O autor cita ainda que as primeiras abordagens antropológicas voltadas à visibilidade dos estudos sobre a criança surgiram no início do século XX, impulsionadas por duas escolas tradicionais: a americana da cultura e personalidade e a inglesa do estrutural-funcionalismo.

Nesses processos de entender as estruturas de estudo sobre as infâncias, as questões como socialização foram temas que gerou bastante

embates, tendo como a principal narrativa ocidental, definir o lugar da criança.

A socialização é vista como um conjunto de práticas que tem como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais que conformam um sistema (SILVA, 2011, p. 20). Nesta perspectiva é negada às crianças uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade. São vistas como receptáculos de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados.

Nas últimas três décadas tem se notado uma crescente busca nos trabalhos com infâncias, sobretudo, com crianças indígenas. De acordo com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conta em seu banco de dados cerca de 239 trabalhos entre dissertações e teses, com a temática “infância indígena”, tendo como parâmetros que a BDTD tem 23 anos de atividade.

A partir desse banco de dados, procurou-se fazer uma abordagem qualitativa documental por meio do estado da arte sobre os principais conceitos sobre infância indígena, alinhada a algumas leituras na disciplina de Estudo de Problemas Educacionais da Amazônia do Curso de Doutora em Educação na Amazônia.

Busca-se entender ainda as atividades sociais desenvolvidas pelos infantis, narrativas e processos de aprendizagens em ambientes não formais de aprendizagem além de perceber sua complexa formação social.

Com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), escolheu-se cerca de 9 trabalhos (teses/dissertações) para trabalhar as questões pertinentes a proposta da pesquisa, essa escolha foi definida a partir de sua relevância conceitual que alguns trabalhos possuíam e ser específico para infâncias indígenas e corporeidade.

Dentro dessa abordagem, em sua dissertação de Mestrado, Clarice Cohn, com o título “A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado”, neste trabalho a autora descreve como o povo indígena Xikrin definem a infância indígena, além de entender como acontecem os processos de transmissão de saberes dos anciãos ao seu aprendiz.

Para Cohn (2020), a formação social entre os “parentes-mentores” é essencial na formação do indivíduo, são nesses processos que se constituem a sociedade Xikrin. A autora defende ainda em seu trabalho, que a formação dos papéis sociais determina um aprendizado diferenciado, exemplo disso, o xamanismo.

A partir da conceituação, fica evidente o papel da formação social das crianças está ligado diretamente ao seio familiar e comunitário, nesses processos e relações, novos conhecimentos são adquiridos e ressignificados.

Em suas experiências no campo de pesquisa a autora revela vivências momentos onde a oralidade era presente nas “histórias dos mais velhos”. Se no passado transmitíamos o conhecimento dos nossos antepassados através da boca a boca, por meio de contadores de histórias nossos avós, hoje podemos transmitir a história dos nossos povos por meio da escrita e de outros meios tecnológicos, Santos (2025).

Pinho (2018), evidencia que as crianças, assim como os adultos, imitam comportamentos bem-sucedidos realizados por pessoas em quem confiam, que têm autoridade sobre elas. Então, assim como as crianças indígenas imitam seus pais e adultos na comunidade, as meninas ajudam suas mães e os meninos ajudam seus pais na vida diária, e seus brinquedos e jogos vêm facilmente.

Já o conceito de infância de Benjamin (2002) não se resume à imitação, para ele os gestos das crianças nas brincadeiras e jogos vão além de sua imaginação, transformando uma coisa em outra, e, portanto, podemos reconhecer seu comportamento como produtor cultural.

Esses conceitos nos ajudam a compreender a infância indígena como multifacetada, além de entender que não pode ser vista apenas como uma etapa da vida marcada pela dependência e preparação para a vida adulta, mas é compreendida como um tempo pleno de sentido, onde o corpo da criança participa ativamente da vida comunitária, do aprendizado e das práticas culturais.

Diferente da concepção ocidental, que frequentemente dissocia o corpo da mente e o vê como algo a ser disciplinado, muitas culturas indígenas integram corpo, espírito, natureza e comunidade como uma totalidade viva e em constante interação.

Para diversos povos indígenas, a criança já nasce portadora de ancestralidade. Seu desenvolvimento é considerado sagrado, pois carrega o sopro da continuidade dos saberes. O crescimento, portanto, não é apenas biológica: ela é espiritual, social e cosmológica.

Oliveira (2022), sugere que as crianças e suas infâncias devem ser pensadas em termos de suas diferenças em relação aos adultos, e não simplesmente como sujeitos passivos da família e da escola. As crianças têm valor por si mesmas, e precisam ter voz própria na sociedade em que vivem.

Em sua dissertação Oliveira (2022), fala do seu trabalho em pesquisar com as crianças Tentehar-Guajajara da Aldeia Bacurizinho, observou que durante o tempo de recreação, eles continuaram os temas discutidos pelos adultos e explicaram uns aos outros, especialmente os mais velhos para os mais jovens, que estavam preocupados que a terra que lhes pertencia estivesse sendo explorada pelos fazendeiros da região e que eles queriam suas terras de volta para que pudessem viver, caçar, trabalhar, brincar, caminhar, banhar-se no rio entre outras atividades.

A relação com o território é profunda, aparente e social. A criança aprende a conhecer os caminhos da floresta, os ciclos do rio, o tempo de plantar e colher, não por meio de teorias abstratas, mas pela experiência direta com a natureza que o cerca. Assim, o ser infantil se territorializa, incorpora o espaço, os cheiros, os sons e as narrativas do lugar. O território se imprime a suas vivências, tornando-o memória viva da cultura.

A tese de Almeida (2021), a partir da etnografia escrita junto as crianças indígenas Kaingang na aldeia Kondá, a autora fala que as crianças indígenas Kaingang demonstram profundo conhecimento da geografia de sua aldeia, transitam livremente entre os saberes que se revelam nos atalhos, nas ruas, nas moradias e nas instituições presentes no território.

Seus corpos se deslocam no tempo e no espaço, acompanhando as transformações das estações do ano e vivenciando experiências que marcam e são marcadas por aquele lugar (ALMEIDA, 2021, p. 239).

A aprendizagem entre as crianças ocorre fundamentalmente de forma corporal. Os gestos, os ritmos, as tarefas cotidianas (como pescar, colher, pintar o corpo ou preparar alimentos) são modos de ensinar e de construir conhecimento. O corpo aprende com o corpo do outro, seja este um parente, um ancião ou um ente espiritual. Trata-se de uma pedagogia do movimento, da observação e da participação sensível.

A autora descreve que a língua materna é fundamental no processo de formação social das crianças e esse movimento começa já nos primeiros dias de vida, assim a autora descreve.

Conhecem a língua desde que nascem, pois a comunicação acontece em kaingang o tempo todo. A língua na aldeia é uma forma de dar vida à cultura indígena, sendo um elemento fundamental em sua identidade. As palavras, as frases, os conhecimentos sobre a vida, o tempo, a saúde, a doença, os remédios e as curas, as narrativas longas ou curtas fazem parte do dia a dia das crianças, que aprendem coletivamente.

Os diálogos dos adultos e crianças com os bebês também acontecem no idioma. Esses ouvem com atenção, acompanham com os olhos o movimento de quem fala e participam desse universo da linguagem oral desde muito cedo. As primeiras palavras faladas, quando se comunicam, está no idioma. A seguir, apresento as experiências que vivenciei com os bebês, as relações das crianças com outras crianças e com os adultos (ALMEIDA, 2021, p. 239).

Os rituais de passagem e as pinturas corporais são expressões simbólicas da corporeidade indígena. As crianças são pintadas não apenas para embelezamento ou proteção, mas como linguagem. Cada cor, forma e ocasião comunica algo sobre sua posição na comunidade, sua conexão com o mundo espiritual e sua trajetória dentro da coletividade. A pintura transforma em texto vivo da cultura.

Os estudos de Codonho (2007) em seu trabalho de dissertação com as crianças da etnia Galibi-Marworno, estado do Amapá, a autora traz contribuições das concepções de gravidez, parto e infância para esse povo. A

explicação mais comum sobre como a criança se forma no ventre materno é a da mistura do sangue da mãe com o do pai.

A partir dessa união e dos alimentos ingeridos pela gestante, o corpo da criança vai sendo constituído, sua percepção intuitiva de que o corpo da criança era construído gradualmente a partir do sangue menstrual que permanecia retido no corpo da mulher durante a gestação, já que o fluxo deixava de ocorrer nesse período.

Codinho (2007), explica que ao contrário do que ocorre em diversos povos acreditam que são necessárias múltiplas relações sexuais durante a gestação para garantir a formação do corpo da criança, entre os Galibi-Marworno considera-se que uma única relação sexual é suficiente para iniciar esse processo. A partir daí, o desenvolvimento corporal do feto é atribuído à alimentação da gestante, que desempenha papel fundamental na sua formação.

Entre os Galibi-Marworno, as crianças ocupam um lugar central na vida familiar, sendo valorizadas por trazerem alegria ao lar. O cuidado com elas é coletivo, envolvendo homens e mulheres de todas as idades, em tarefas que vão desde alimentar e proteger até brincar e demonstrar afeto.

Práticas violentas são raras entre esse povo, a orientação é sempre por meio do diálogo, conselhos e, quando necessário, pequenos castigos. A autora descreve para eles a consequência de quando a surrada segundo a cultura:

Caso uma criança seja surrada, especialmente nas costas, ela corre um grande risco de sua *nam* (princípio vital, “a força que faz nascer”) sair de seu corpo, sendo que a situação só se torna reversível por meio de um assopro especial. Da mesma maneira, a *nam* pode se separar do corpo infantil se a criança se assusta (CODONHO, 2007, p. 58).

Esse movimento dentro da cultura com as crianças Galibi-Marworno pouco acontece, tendo como principal pilar o diálogo e algumas vezes acontecem a intervenção das lideranças com outro tipo de castigo, como por exemplo, a faxina.

## AS CORPOREIDADES INDÍGENAS INFANTIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Para Lobo e Aguiar (2023), o corpo é expressão da mente, sendo por meio dele que as ideias das afecções se concretizam, tornando-se ato e estabelecendo uma articulação entre corpo e mente. No entanto, essa relação simultânea também pode ocorrer de forma inversa, especialmente quando as afecções envolvem experiências marcadas pela tristeza, que reduzem o ânimo e o desejo de viver.

Corporeidade, aqui, é entendida para além do corpo físico. Trata-se do corpo vivido, socializado, simbólico, sensível e territorializado. Para autores como Gallo (2007), a corporeidade envolve a totalidade da experiência humana, sendo constitutiva dos modos de existir e conhecer.

Krenak (2023), narra que entre seu povo, há uma profunda relação simbólica entre o umbigo da criança e uma planta. Eles acreditam que todos os bosques de Kunayala são constituídos por pessoas, pois cada planta está ligada a alguém que nasceu naquele local, recebendo até mesmo um nome.

Esse elo entre o corpo humano e a planta pode se dar com uma bananeira ou uma árvore centenária, o tempo de vida da planta não importa. O essencial é que o cordão umbilical seja enterrado no momento do plantio, pois, assim, criança e planta passam a compartilhar o mesmo espírito.

Nessas interações, os corpos infantis se comunicam com o ambiente, com os animais e com os espíritos da floresta. As crianças desenvolvem uma escuta sensível dos sons da natureza e dos sinais que o corpo sente com fome, sede, medo ou alerta, que também são parte da aprendizagem comunitária.

Burlamaqui e Aguiar (2023) descrevem que em oposição à perspectiva dualista que separa e hierarquiza mente e corpo, as cosmopercepções indígenas, concebendo-a como corporeidade. Assim, valorizando o desenvolvimento das potencialidades humanas na liberdade de pensar, sentir

e agir as potências do corpo-afeto indígena em processos educativos que dialoguem com sua ancestralidade.

As infâncias indígenas manifestam-se em modos próprios de existir e se relacionar com o mundo. Nesse contexto, as corporeidades infantis indígenas não se limitam a uma dimensão biológica, mas expressam saberes, memórias, afetos e modos de vida que se inscrevem nos territórios, nos rituais, nas brincadeiras e nas práticas cotidianas das comunidades.

Os autores Burlamaqui e Aguiar fazem uma reflexão de como a filosofia tratava o corpo-mente, assim escrevem:

“Enquanto a filosofia ocidental forjou o dualismo corpo/mente, outorgando à mente o âmago da razão e ao corpo o caráter mecânico, subordinado a leis específicas, despojado de atos autônomos, a filosofia dos povos originários e quilombolas foge à normativa da racionalidade cartesiana e iluminista, cuja visão de mundo concebe a pessoa como parte da natureza e da dimensão cósmica, ancestral, unidade sensível e dinâmica. Esses povos promovem a conjugação do corpo, da mente e do espírito, enraizados em memórias e vivenciados nas formas de expressão da vida” (BURLAMAQUI e AGUIAR, 2023, p. 4).

Compreender essas corporeidades implica reconhecer que os corpos indígenas são atravessados por histórias, ancestralidades e pedagogias singulares que desafiam as lógicas escolares hegemônicas e apontam para outras formas de ensinar e aprender.

Propor uma reflexão sobre os processos educativos vivenciados pelas crianças indígenas a partir de suas corporeidades, considerando os saberes tradicionais, as práticas comunitárias e as interações intergeracionais como fundamentos essenciais na formação dos sujeitos é considerar os saberes e as expressões corpóreas que as crianças criam e recriam.

Partimos do entendimento de que os corpos das crianças indígenas não são passivos receptores de conhecimento, mas agentes ativos na construção de sentidos e aprendizagens enraizadas em suas culturas. Ao dar visibilidade a essas experiências, busca-se contribuir para a valorização de epistemologias indígenas e para o fortalecimento de uma educação intercultural e decolonial.

Entre os povos originários as crianças são compreendidas como um ser integral, pertencente desde o nascimento à coletividade e ao cosmos. Longe de ser vista como um “vir a ser”, a criança é alguém que já é com corpo, palavra, alma e história.

Ela ocupa um lugar ativo nas relações sociais, espirituais e ambientais que estruturam a vida comunitária. Tal perspectiva desafia as visões coloniais e escolarizadas da infância que muitas vezes a tratam como incompleta, frágil e alheia às responsabilidades coletivas.

O corpo não é algo distante ou pertencente ao passado, ele é presente e continua a ocupar um papel central nas lutas contra o preconceito, na busca pelo reconhecimento de subjetividades, identidades e modos próprios de ser, pensar e existir (BURLAMAQUI e AGUIAR, 2023, p. 8).

Corpos que lutam para comprovar sua existência, lutam para conquistar seu lugar, Aguiar (2023). É um corpo que reivindica direitos, visibilidade e condições igualitárias especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência na educação, e as crianças indígenas, desde cedo estão nesses ambientes de luta e resistência pelo território.

As corporeidades indígenas infantis revelam formas de ser, estar e aprender profundamente conectadas à vida comunitária, à natureza e aos saberes ancestrais. Ao compreendermos esses corpos como territórios de memória, resistência e aprendizagem, podemos pensar em práticas educativas mais sensíveis, plurais e respeitosas.

Romper com paradigmas coloniais e abrir espaço para outras epistemologias é um passo fundamental para uma educação que, de fato, reconheça e valorize as infâncias indígenas em sua complexidade e riqueza.

## **A VISÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO ATIVO NA COMUNIDADE**

Nas concepções indígenas, a criança não é tratada como um ser em “formação” ou como alguém incompleto, esperando se tornar sujeito apenas na vida adulta. Pelo contrário, ela é reconhecida desde o nascimento

como parte essencial da coletividade, portadora de saberes, sensível ao mundo espiritual e ativa nos processos que sustentam a vida comunitária.

Essa visão rompe com paradigmas ocidentais de infância, muitas vezes marcados por uma concepção tutelar, onde a criança é vista como passiva, dependente e à margem das decisões e responsabilidades da vida social.

Krenak (2022) fala que na infância indígena a liberdade é percebida pelo forte contato com a natureza, tendo o sentimento que faz parte dela também. Além disso, a infância deve ser encarada como fundamento da vida.

Krenak fala ainda como as crianças dos grandes centros humanos são formadas, desde cedo, o primeiro contato com a terra é marcado pelo cuidado exagerado da criança triscar no chão, deixando as crianças com o senso de nojo da terra.

Segundo Silva (2017), para as crianças Mbyá-Guarani o lugar comunitário é o lugar da cultura, onde são estabelecidos os vínculos de pertencimento a terra demonstrados nas suas atividades. Desde os primeiros anos, a criança indígena participa ativamente das rotinas, rituais e práticas cotidianas da comunidade.

O desenvolvimento das crianças é marcado pelo acompanhamento dos adultos em tarefas como a pesca, a coleta, o plantio, o preparo de alimentos, as cerimônias e as atividades espirituais. Essa presença não é apenas observadora, ela é participante. O aprendizado ocorre na ação, na escuta e na repetição, de forma orgânica e relacional.

Almeida (2017) as crianças indígenas Kaingang integram-se de forma orgânica às paisagens da aldeia, transitando entre as moradias, os campos, as matas, as instituições comunitárias e os elementos materiais como taquaras e cipós, utilizados no artesanato.

A presença das crianças se faz notar em todos os espaços, convivendo com adultos e outras crianças, revelando uma vivência coletiva e profundamente enraizada no território. Os vínculos comunitários são importantes,

pois a partir deles que são estabelecidas as linguagens, modos de refletir, os processos históricos a qual a comunidade tem passado.

Outro conhecimento marcante na vida da criança, são os saberes adquiridos ao longo da infância por meios dos anciãos da comunidade, a oralidade é marcada pelas histórias, contos e narrativas vivenciadas pelo mais velhos e reverberam nas crianças.

Almeida (2017) fala que, esse o ambiente comunitário é onde acontecem as maiores relações de hospitalidade e saberes, assim a autora descreve:

Estar-com as crianças e adultos indígenas kaingang em seu território, encontrar sinais pelos varais ou na porta das casas, quando um pequeno chinelo é deixado por ali, partilhar de parte de seu dia a dia, de sua alimentação, de suas crenças, de seus hábitos, de sua língua, de seu modo de pensar e viver nos coloca numa relação de quem aprende ao nos deixarmos envolver pelos caminhos e cuidados de uma etnografia (ALMEIDA, 2017, p. 238).

A criança indígena é reconhecida como um sujeito ativo e essencial na dinâmica da comunidade. Desde cedo, ela participa das atividades cotidianas, aprende observando e interagindo com os mais velhos, e contribui com aquilo que é possível dentro de suas capacidades. Seu papel vai além da aprendizagem, a criança é guardiã de saberes, transmissora de culturas e protagonista em processos de continuidade das tradições.

Condonho (2007), através de uma etnografia com as crianças indígenas Galibi-Marworno do estado do Amapá, explica que as atividades infantis variam, de acordo com cada faixa etária.

Assim, algumas meninas saem com suas bacias rumo às margens do rio para lavar roupas, outras auxiliam as mães no preparo do almoço, outras ainda cuidam das crianças menores e assim por diante. Isto também é válido para os meninos, que também auxiliam no cuidado das crianças menores além de coletarem frutos, pescarem, caçarem pequenas aves, dentre outras atividades.

A autora menciona que mesmo com muitos afazeres as crianças não perdem o caráter lúdico em suas atividades sociais, e são nos jogos e brincadeiras nos ambientes comunitários que o aprendizado se desenvolve.

[...] pude também perceber entre as crianças Galibi-Marworno ser bastante notável a satisfação das meninas que, entre um esfregão e outro das roupas que lavavam no rio, pulavam na água e brincavam das mais variadas formas: competiam no nado, pulavam da ponte, dos barcos e canoas lá ancorados, imitavam jacaré, passavam por debaixo das pernas das outras crianças formando túneis subaquáticos, dentre outras invenções! No entanto, isto não impedia que chegassem em casa com as roupas lavadas e o dever cumprido (CODONHO, 2007, p. 65).

Ao circular pelos espaços da aldeia como as roças, as trilhas, os rios, as casas e os espaços coletivos, ela observa, questiona, ajuda e ensina também, sendo parte de uma rede de aprendizagem recíproca.

Essa participação ativa fortalece o sentimento de pertencimento, constrói vínculos afetivos com o território e os saberes ancestrais, e reafirma sua identidade como membro do povo. Nesse contexto, a infância não é vista como uma fase passiva ou incompleta, mas como um tempo potente de construção de conhecimentos, de trocas intergeracionais e de afirmação cultural. A criança indígena é, portanto, um elo vital entre o passado, o presente e o futuro da comunidade.

## **SEGUINDO OS RASTROS DA CULTURA: ANCESTRALIDADE E SABERES NA INFÂNCIA**

Em muitas culturas indígenas, as crianças também são vistas como portadoras de saberes próprios. Elas aprendem entre si, ensinam umas às outras, e até transmitem conhecimentos aos adultos. Suas brincadeiras, cantos e observações expressam formas de saber que, embora distintas dos adultos, são igualmente válidas e respeitadas.

Nesse sentido, Silva (2019) entre os saberes das crianças tikmũ'ũn, destacam o de canto, comumente feito em processos de iniciação de nas-

cimento como funerário. Estes saberes se materializam na vida cotidiana, passada pelas mães e avós, com quem aprendem a ser mais fortes, detentoras de muitos cantos e muito saber.

Além disso, em contextos onde a oralidade é central, as crianças são incentivadas desde cedo a narrar, cantar, repetir histórias, e assim manter viva a memória coletiva. A linguagem, o corpo e o gesto tornam-se veículos por meio dos quais a criança já exerce um papel educativo e simbólico dentro da comunidade.

Silva (2017) estudando as crianças indígenas de Mbyá-guarani da Tekoá Pindó Mirin, explica que para esse povo, as crianças aprendem por meio da imitação dos maiores. A educação acontece no cotidiano, integrada à rotina da aldeia.

Mais do que uma preocupação com a aprendizagem cognitiva por meio de explicações técnicas e do uso da linguagem oral, o aprendizado se dá pela ação, pelo aprender fazendo, através da prática, da imitação e do uso do corpo no processo de desenvolvimento, (SILVA, 2017, p.75).

A infância, nas cosmologias indígenas, é um tempo pleno de existência e não uma espera pela vida real. O tempo da criança é considerado valioso por si só, cheio de potência, sensibilidade e conexão espiritual. Em muitos contextos, acredita-se que as crianças possuem uma proximidade maior com o mundo dos encantados ou com os ancestrais, o que as torna especiais no cuidado da coletividade.

Silva (2017) descreve ainda como acontece o processo de aprendizagem frente a escola, entre os Mbyá-guarani, assim a autora descreve:

Os processos de aprendizagem ocorrem no cotidiano da aldeia. A escola é percebida somente como um dos ambientes de educação, já que em todos os momentos a comunidade estava aprendendo. A escola, além de trabalhar os conteúdos curriculares, participa da comunidade no sentido de valorizar os saberes tradicionais e se envolve em atividades que fazem sentido para a comunidade, respeitando e contribuindo para com a cultura mbyá-guarani. As crianças aprendem umas com as outras, aprendem com os anciões (SILVA, 2017, p. 77).

Reconhecer a criança indígena como sujeito ativo na comunidade exige uma ruptura com modelos pedagógicos que infantilizam ou marginalizam a infância. Significa abrir espaço para que os corpos, gestos, palavras e silêncios infantis sejam compreendidos como expressões legítimas de participação, conhecimento e ancestralidade.

Coelho (2011) em seu trabalho dissertativo explica que atualmente, a prática da caça entre os Pataxó possui um caráter ritualístico, despertando grande interesse entre adultos, jovens e até crianças.

A captura de um animal do mato gera entusiasmo coletivo. As incursões na mata são, em geral, realizadas em grupo e a participação das crianças ocorre apenas em situações específicas. Pode-se afirmar que essas caçadas, especialmente as que exigem entrada na mata, são predominantemente realizadas por homens. No universo cultural dos Pataxó, existem diferentes modalidades de caça, cada uma delas exigindo conhecimentos específicos, habilidades refinadas e processos próprios (COELHO, 2011).

O autor revela outra prática cultural realizado pelas crianças que é a caça passarinhos por meio do estilingue e outros métodos de capturas de pássaros vivos. Os conhecimentos ou saberes são notórios, revela um rastro conhecimento sobre os lugares onde os pássaros costumam estar, revelando o conhecimento sobre o território.

Veríssimo (2024), aponta que entre as crianças indígenas Guarani Mbyá da terra indígena Yynn Moroti Wherá, localizada na Cidade de Biguaçu, no Estado de Santa Catarina. O saber infantil está nas brincadeiras, elas são uma resposta que estão presente no mundo, conectando o passado, presente e ao futuro.

Outra ancestralidade viva entre os indígenas Guarani Mbyá é com os anciões da comunidade que eram ensinadas a se preparar para o ano novo, de acordo com Veríssimo (2024), nesse período de mudança de ano, as crianças se juntavam e iam até a casa de reza, pedindo a benção de renovação para casa membro da comunidade para ter um bom ciclo de plantio e colheira durante o ano.

Esses conhecimentos se estendem em outras áreas entre as crianças, como, ser um bom caçador, pescador, entrar na mata e não se cansar e ter muita resistência física e emocional. Assim, a autora descreve esse ritual entre os Guarani Mbyá:

O Xondaro é um treinamento que os antigos faziam para desenvolver reflexos e resistência, uma dança para aprender a lutar, se preparar para a guerra, proteger o povo Guarani e os territórios (tekoa) dos juruá (homem branco) e também para viver em harmonia com a família e com a natureza. A dança se configura como um ritual em defesa do sagrado e faz parte do treinamento dos meninos. O Xondaro também é uma eficiente “técnica” no que se refere ao aprimoramento dos sentidos, da agilidade e do senso de direção, qualidades extremamente necessárias para a vida na mata. Os materiais necessários são: violão (mbaraka), rabeca (rave'i), chocalho (mbaraka miri) e tambor (angu'apu), popygua ou yvyra raimbe (duas varetas) (VERISSÍMO, 2024, p. 81).

Esses conhecimentos, saberes e memória são considerados como sagrados, são forma de manter o contato com a natureza e sua ancestralidade. Quando as crianças imergem nessas estruturas do imaginário, dos desconhecidos, elas ressignificam e reestabelecem novas significações a partir de suas vivências diárias.

As crianças da Comunidade de Canauanim demonstram grande apreço pelas brincadeiras realizadas em grupo, tanto com amigos quanto com familiares. Desde muito pequenas, estão inseridas em um ambiente lúdico, no qual os jogos e as atividades recreativas ocupam papel central em seu cotidiano. O futebol, por exemplo, é uma das práticas mais comuns e representa uma das primeiras formas de interação social entre as crianças, seus parentes e a comunidade.

É comum observar, nas diversas residências da comunidade, pequenos campos de futebol improvisados, com traves feitas de madeira. Esses espaços funcionam como verdadeiros pontos de encontro, onde as crianças trocam experiências, compartilham saberes e criam vínculos. A partir das regras básicas do jogo, elas reinterpretam e adaptam normas, construindo coletivamente novas formas de jogar. Assim, a vivência social e

a criatividade transformam o simbólico em experiências concretas de aprendizado e convivência.

Essas observações evidenciam a importância da interação social e da relação com a natureza no desenvolvimento infantil. As crianças aprendem por meio da prática e da observação, fortalecendo laços comunitários e adquirindo autonomia em suas ações. Um exemplo disso ocorre nas pescarias realizadas nos igarapés com os colegas, momento em que decidem conjuntamente a melhor estratégia: utilizar mosquiteiro, garrafa PET ou linha de pesca, além de avaliarem os locais mais adequados para a atividade. Essas experiências reforçam a aprendizagem coletiva e o protagonismo infantil dentro do contexto comunitário.

A escuta da criança também é valorizada. Em muitas comunidades, as crianças são ouvidas em rodas de conversa, nas narrativas contadas pelos mais velhos, e nos momentos rituais. Seus sonhos, comportamentos e falas são observados com atenção, pois podem carregar mensagens dos encantados ou da ancestralidade.

## **TEORIA DA ATIVIDADE, A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL COMO FERRAMENTA DE EXPLICITAÇÃO DO CONHECIMENTO INFANTIL INDÍGENA**

A Teoria da Atividade tem sua origem na psicologia, especialmente nos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria. Essa abordagem constitui um dos pilares da psicologia histórico-cultural, fundamentada na filosofia marxista. Trata-se de uma teoria de caráter multidisciplinar, voltada para compreender o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e do contexto histórico.

Duarte (2003) explica que, embora o termo “Teoria da Atividade” tenha sido cunhado a partir das pesquisas de Leontiev, sua formulação se apoia nos trabalhos de Vigotski, Luria e outros representantes da escola histórico-cultural da psicologia.

Na concepção de Davidov (1988), a Teoria da Atividade é entendida como uma forma prática e sensorial de ação humana. Para ele:

“A categoria filosófica da atividade é uma abstração teórica de toda prática humana universal, de natureza sócio-histórica. A forma inicial de atividade humana é a prática social coletiva, concreta e transformadora. É por meio da atividade que se revela a universalidade do sujeito humano” (Davidov, 1988, p. 27).

Partindo do materialismo histórico-dialético, os psicólogos dessa vertente compreendem a atividade como um princípio essencial para o estudo do desenvolvimento psicológico.

Grymuza (2014) destaca que Vigotski direcionou seus estudos à análise das interações humanas mediadas por signos e pela linguagem. Inspirando-se nessas ideias, Leontiev ampliou o debate e formulou a Teoria da Atividade, enfatizando que o núcleo da vida humana está nas ações práticas. Para ele, é na atividade concreta que se realiza a comunicação e se constroem as relações com o mundo.

Leontiev (2012) discute a questão da objetividade no contexto escolar, argumentando que as relações sociais sofrem transformações dentro desse ambiente. O autor exemplifica que, em situações avaliativas, não é suficiente que a criança apenas reconheça seus erros ou peça desculpas por eles, pois o processo avaliativo considera tanto os acertos quanto as falhas. Esse exemplo evidencia que há um novo estágio de desenvolvimento e de tomada de consciência em curso.

Dessa forma, o desenvolvimento infantil está intimamente ligado às relações que a criança estabelece com o meio em que vive, especialmente com o contexto escolar e com as atividades que orientam a construção de suas funções psíquicas. A cada fase do desenvolvimento mental, há também uma modificação nas atividades predominantes. Embora essas etapas estejam geralmente associadas à idade, elas podem variar conforme as experiências e condições concretas de vida de cada criança, o que influencia diretamente o tipo de atividade que ganha maior relevância em seu processo de aprendizagem e formação.

Gasché (2010) define o Método Indutivo Intercultural (MII) como uma abordagem que integra dimensões metodológicas, políticas, pedagógicas e epistemológicas voltadas à compreensão da realidade social e cultural dos povos indígenas. Segundo o autor, trata-se de “um método” não apenas por suas proposições metodológicas, mas também por englobar fundamentos teóricos, epistemológicos, políticos e pedagógicos (Repetto, 2016, p. 44).

Dessa forma, ao adotar o Método Indutivo Intercultural (MII), este trabalho tem como proposta estabelecer uma correlação entre os saberes tradicionais dos alunos e os conhecimentos sistematizados pela educação escolar. Essa articulação ocorre por meio da elaboração de um Calendário Socionatural, que reúne as práticas cotidianas da comunidade indígena e as transforma em temas integradores do currículo e do calendário escolar.

Nessa perspectiva, Douglas (2014) destaca que o MII orienta a reflexão sobre o processo de escolarização indígena, incorporando as diferentes visões de mundo e concepções de educação presentes entre professores, pais e membros da comunidade. É fundamental, portanto, promover o diálogo sobre os saberes indígenas no próprio contexto comunitário, reconhecendo que as teorias transculturais da educação indígena estão diretamente associadas à valorização dos conhecimentos tradicionais de cada pessoa e de seu coletivo.

Assim, o MII constitui uma abordagem investigativa voltada à compreensão e análise das práticas culturais, buscando aplicá-las em múltiplos contextos educativos. Parte-se do pressuposto de que a cultura é dinâmica e que o encontro entre diferentes matrizes culturais pode gerar novos saberes e processos de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências indígenas nos conduzem a reconhecer que os corpos das crianças originárias são territórios vivos, impregnados de história, saberes, espiritualidade e resistência. Longe das concepções ocidentais que redu-

zem a infância à incompletude ou à preparação para a vida adulta, as infâncias indígenas emergem como tempos plenos de existência, participação e aprendizagem. O corpo da criança indígena não é um receptáculo de saberes, mas um produtor ativo de cultura, profundamente enraizado nos territórios, nas relações intergeracionais e nos ciclos da natureza.

Este artigo evidenciou, a partir de uma análise documental e etnográfica de diversas pesquisas acadêmicas, que os processos educativos das crianças indígenas se dão em múltiplos espaços e tempos, sejam eles, na floresta, no rio, nas trilhas, nas casas, nos rituais, nas brincadeiras e nas narrativas dos mais velhos. Nesses contextos, a aprendizagem se dá de forma integral e relacional pelo olhar, pelo gesto, pelo convívio, pelo corpo que escuta e age, que sente e reflete, que dança e se territorializa.

Compreender a infância indígena a partir de sua corporeidade é também um ato político de valorização de epistemologias outras, aquelas que escapam às lógicas coloniais e escolares hegemônicas. É reconhecer que há pedagogias ancestrais ativas nas aldeias, que ensinam por meio do silêncio e do canto na participação comunitária e da experiência espiritual. Essas formas de ensinar e aprender desafiam as fronteiras das escolas formais e exigem uma educação intercultural verdadeiramente comprometida com o respeito de saberes.

Assim, reafirma-se que os corpos infantis indígenas são sujeitos históricos e cósmicos, que desde cedo habitam o mundo com potência, criatividade e responsabilidade. Eles constroem vínculos, memórias e sentidos. São guardiões de tradições, mas também agentes de transformação. Ao dar visibilidade a essas experiências, este trabalho contribuiu para a construção de políticas educacionais mais plurais, para a valorização das infâncias indígenas em sua complexidade e para o fortalecimento de uma educação decolonial, enraizada no chão e no sopro dos povos originários.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.; ALMEIDA DE OLIVEIRA, K.; PEREIRA MADURO, R. Educação e as corporeidades: as resistências nas existências. **Revista da FAEEBA - Educação**

**e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 32, n. 72, p. 351-369, 2023. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2023.v32.n72.p351-369.

ALMEIDA, Sílvia Maria Alves de. **Infâncias indígenas kaingang: entre a escrita etnográfica e o viver das crianças na aldeia kondá**. 2021. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BURLAMAQUI, A. K.; AGUIAR, J. V.; Corpo-afeto e ancestralidade no processo educativo dos povos indígenas e quilombolas: saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 807-832, 2024. DOI: 10.14295/de.v11i1.15268. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15268>.

BARBOSA, S. F.; da SILVA, F. S.; dos SANTOS, M. A. R. Florestania e direitos humanos na Amazônia paraense: interculturalidade e complexidade na análise do currículo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 24, n. 81, p. 661-679, 2024. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081>.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

COELHO, Luciano Silveira. **Infância, aprendizagem e cultura: as crianças pataxó e as práticas sociais do Guarani**. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

COHN, Clarice. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000.

CODONHO, Camila Guedes. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

DOUGLAS, Delaide Trindade. **A pesquisa do calendário cultural na comunidade indígena Manoá: a produção de farinha de mandioca e a construção de propostas pedagógicas para uma nova escola indígena**. Monografia (Curso de

Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais) – Instituto Insikiran, Universidade Federal de Roraima, 2014.

GALLO, Silvio. **Corpo, diferença e educação**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GASCHÉ, Jorge. De falar sobre educação intercultural a fazê-la. **Mundo amazônico**, v. 1, p. 111-131, 2010.

GRYMUZA, A. M. G.; RÊGO, R. G. A teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 117-138, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 4 nov. 2022.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo. Companhia das Letras, 2023. Disponível em: <https://www.docdroid.net/J733Bpe/futuro-ancestral-pdf#page=7>

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Lexis N. **Língua-gem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

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

OLIVEIRA, Cynthia Helena Chaves. **As crianças do morro branco: uma etnografia da infância tentehar-guajajara**. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

PINHO, Arlete Márcia de. **Concepções de criança e infância de professoras e professores indígenas: os desafios da educação intercultural**. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

REPETTO, M. DA SILVA. L. J. **Experiências Inovadoras na Formação de Professores Indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil**. Campo Grande: Editora UCDB. TELLUS ano 16, n. 30, jan/jun. 2016 - editora UCDB.

SANTOS, Sérgio Barbosa dos Santos. **Anna Pantoni: a retomada da memória ancestral macuxi e o ensino de história**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2025.

SILVA, Barbara Viggiano Rocha da. **Entre as kakxop: uma etnografia da aprendizagem e dos cantos das crianças tikmũ'ün**. 2019. 208 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Luana Santos da. **Infância dos pequenos indígenas Mbyá-Guarani da Tekoá Pindó Mirin: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos**. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xakriabá**. 2011, 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VERÍSSIMO, Silvana Mindua Vidal. **Infância Guarani, travessia, brincadeira: Kyringue onheovangaa**. 2024. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.