

INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LEITURA DE IMAGENS COMO DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS VISUAIS

INDIGENOUS PEOPLE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION
IMAGE READING AS A TOOL FOR DECONSTRUCTING VISUAL STEREOTYPES

Nayara Araújo

Graduada em Artes Visuais
Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: Naya.10.123@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0651-2417>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0384309182187653>

Triza Ramos

Graduada em Artes Visuais
Universidade Federal d Espírito Santo
E-mail: triza_amos@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5367-1711>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1071002217274231>

Resumo:

Este artigo busca investigar como os estereótipos sobre as culturas originárias se formam no imaginário infantil a partir das imagens. O artigo é fruto de uma observação participante da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, da Universidade Federal do Espírito Santo. Constitui-se como um estudo imagético realizado com crianças de 04 a 06 anos de idade em um Centro Municipal de Educação Infantil, do município de Vitória/ES, que busca evidenciar como a construção do imaginário infantil reflete a tipificação das culturas indígenas. Fundamenta-se teoricamente em Krenak (2019) e Kilomba (2020). Por fim, o estudo aponta possíveis causas desses estereótipos e propõe, a partir da obra de artistas indígenas contemporâneos, abordagens possíveis que valorizam a complexidade e a importância das culturas originárias na Educação Infantil.

Palavras-chave: Imagens; Estereótipos; Culturas Indígenas; Educação infantil; Crianças.

Abstract:

This article seeks to investigate how stereotypes about indigenous cultures are formed in children's imagination based on images. The article is the result of participant observation from the Supervised Curriculum Internship course in Early Childhood Education at the Federal University of Espírito Santo. It constitutes an iconographic study conducted with children aged 4 to 6 years in a Municipal Early Childhood Education Center in the municipality of Vitória/ES, which aims to highlight how the construction of children's imagination reflects the typification of



indigenous cultures. It is theoretically grounded in Krenak (2019) and Kilomba (2020). Finally, the study points to possible causes of these stereotypes and proposes, based on the work of contemporary indigenous artists, possible approaches that value the complexity and importance of indigenous cultures in Early Childhood Education.

Keywords: Images; Stereotypes; Indigenous Cultures; Early Childhood Education; Children.

1 Introdução

No cenário atual, a imagem desempenha um papel essencial na formação do imaginário infantil, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A leitura de imagens, muitas vezes reflete a realidade cultural dos pequenos e influencia o seu conhecimento de mundo, interferindo na sua imaginação, criatividade e, especialmente, na sua representatividade identitária. Contudo, frequentemente na Educação Infantil há um menosprezo em relação ao estudo das intencionalidades das imagens, acabando que estas “têm exercido papéis educativos, sem que se leve em conta suas pedagogias e seus efeitos sobre nós” (Cunha, 2008, p. 104).

Em função disso, a ausência de estudos para a cultura visual acaba sendo refletida através de imagens estereotipadas, as quais geram padrões repetitivos e acríticos que limitam as possibilidades de identificação e representação, assim como, reforçam ideias preconceituosas, criando rótulos e padronizando, de certo modo, o imaginário das crianças em relação a determinadas culturas e sociedades.

Em vista disso, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa imagética realizada com crianças de 4 a 6 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Vitória/ES, durante a disciplina de Estágio |Curricular Supervisionado Obrigatório em Artes Visuais. O estudo investigativo, tem por objetivo analisar como os estereótipos sobre as culturas originárias se formam no imaginário infantil, a partir das imagens. Ademais, busca compreender a partir da fala das crianças, como a superficialidade em que as culturas indígenas são tratadas no contexto escolar, podem espelhar uma construção estereotipada dessas narrativas no imaginário infantil.

Ao longo deste trabalho, serão analisados os dados e as narrativas produzidas durante o processo investigativo, revelando os resultados obtidos a partir do estudo imagético. Discutiremos as causas que levam a essa estereotipação, buscando compreender por que a visão das culturas indígenas no imaginário infantil assim se apresenta. Exploraremos algumas imagens de pessoas indígenas — em seus territórios originários e fora deles —, e como essas imagens chegam à Educação infantil ao final será apresentado propostas para que as crianças possam superar este cenário a partir da arte contemporânea.

2 A importância da imagem na construção do imaginário infantil

Imagens 01 a 03. Representações da cultura visual infantil, “Um dia na escola de Olivia” (2023). Tela projeto “Nossas cores” (2024). Te Fiti e Moana de “Moana - Um mar de aventuras” (2016).



Fonte: Acervo pessoal/ Disney Wiki.

As imagens compõem um vasto espaço no imaginário infantil, especialmente quando falamos de crianças pertencentes à Educação Infantil, ou seja, crianças que ainda desfrutam de uma fase essencial na vida que é a primeira infância, a qual é iniciada a partir do seu nascimento até os seis anos de idade.

Dessa forma, será, na primeira infância onde a criança terá acesso a diversos tipos de linguagens, e desenvolverá uma forma própria de “ler o mundo [...]”. Freire (2001) argumenta que esse processo de leitura do mundo é anterior ao processo de alfabetização, portanto primeiro a criança vai “ler o mundo, [...] ler a palavra e assim a leitura do mundo anteriormente feita” (2001, p. 260).

Nessa ótica, será justamente no desenvolvimento da leitura de mundo que as crianças encontram nas imagens formas de ver e se reconhecer no corpo social, seja a partir de suas próprias criações como desenhos, pinturas, colagens, etc ou pelo alto contato com as mesmas a partir de suas vivências do cotidiano, o qual, graças à tecnologia e ao advento das mídias sociais, fazem com que as imagens se presentifiquem a todo momento. Portanto, faz-se necessário pensarmos inicialmente sobre o que é cultura visual e sobre qual é o impacto dela na vida das crianças.

A cultura visual representa uma área de investigação dedicada à interpretação das imagens que explora suas múltiplas camadas discursivas e reflete sobre os sentidos e as interpretações que estas assumem no mundo simbólico. Ademais, a cultura visual busca demonstrar que “a visão é uma “construção cultural” e, portanto, “é algo aprendido e cultivado através de práticas sociais e de práticas educacionais desenvolvidas nas instituições” (Martins, 2006, p. 72).

Justamente por se tratar de uma construção cultural, que a cultura visual impacta diretamente a vida das crianças, principalmente as pequenas que, majoritariamente, são leitoras visuais. Assim como o processo de alfabetização, em um contexto formal de aprendizagem, ensina as crianças a ler a palavra, a cultura visual precisa se encarregar de ensinar às crianças uma alfabetização visual, ou seja, aprender a ler os discursos que estão entranhados nas imagens, que apesar de parecerem passivos, estão sempre envoltos de muitos significados.

Portanto, se torna evidente que:

[...] as imagens podem ser entendidas como uma tecnologia cultural, como um conjunto de instrumentos, que carregam histórias e significados construídos, portanto não podem ser consideradas ‘neutras’.” Muito além de uma “neutralidade”, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados (Cunha, 2008, p. 107 *apud* Simon, 1995, p. 74).

Ao adentrar a sala de atividades, a cultura visual juntamente com os estudos pós-estruturalistas¹ compreendem que os contextos são fundamentais, mas a representação cultural é um constante processo de atualização, com isto não se

¹ Os pós-estruturalistas, defendem que os significados são instáveis, múltiplos e dependem do contexto, e consideram que a linguagem seja fluida, assim como a fragmentação dos sujeitos e a impossibilidade de alcançar uma verdade única.

pretende reduzir a história a anacronismos², mas sim atualizar diversas práticas, as quais, continuamente precisam ser repensadas.

Nessa lógica, esse artigo propõe-se a debater como algumas imagens, as quais, cotidianamente adentram a Educação Infantil, podem colaborar para um pensamento fixado e limitante de algumas culturas, especialmente daquelas que frequentemente são menosprezadas na cena escolar em detrimento de currículos eurocentrados, como as culturas indígenas.

3 Imagens de pessoas indígenas presentes no imaginário infantil

Com o objetivo de compreender como essa discussão chega às escolas da infância, faz-se necessário elencar em um primeiro momento, quais representações indígenas chegam no imaginário infantil e quais são os arquétipos³ por trás das mesmas. Para isso, analisaremos algumas caracterizações indígenas do audiovisual infantil, a partir, da princesa Pocahontas, a aventureira Tainá e a aventureira Moana.

Nessa perspectiva, iniciaremos pelo primeiro e mais antigo arquétipo das expressões indígenas, que é o da Princesa Pocahontas: Pocahontas é um filme musical infantil de 1995, produzido pela Disney, a obra é inspirada em uma história real, pois Matoaka (Pocahontas) realmente existiu, assim como outros personagens. Entretanto, a história foi completamente modificada para se tornar um romance.

O filme apresenta brevemente a perspectiva de alguns povos originários norte-americanos, especialmente a tribo *Powhatan*⁴, o qual é a etnia de Pocahontas. Dessa forma, a grande questão do filme é que ao se utilizarem de uma estrutura e perspectiva embranquecida, acabam por retornar aos romances indianistas⁵ ao caracterizar em Pocahontas o arquétipo idealizado da donzela

² Os anacronismos são erros ou deslocamentos temporais, quando algo é colocado fora de seu contexto histórico, como objetos, ideias ou costumes de uma época sendo atribuídos a outra.

³ Arquétipo é um termo desenvolvido pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961). “As representações arquetípicas podem ser entendidas como padrões cognitivos que medeiam a relação do ser humano com o mundo, atuando no processo de interpretação e atribuição de significados aos objetos e ações. Cada padrão se repete em diferentes culturas e, embora imagens distintas o representem, elas estão sempre impregnadas dos mesmos significados positivos e negativos do arquétipo (Anaz, 2020, p. 256).

⁴ Os *Powhatan* foram uma confederação de mais de 30 povos nativos algonquianos, localizada onde hoje são partes da Carolina do Norte, Virgínia e Maryland. Existiram como entidade política entre cerca de 1570 e o século XVII, mas foram enfraquecidos pelas invasões coloniais. Ainda hoje, há descendentes dessas etnias, principalmente na Virgínia.

⁵ O indianismo foi um movimento literário e artístico do século XIX, surgido durante o Romantismo

exotizada, romântica e passiva, o qual constantemente precisa estar no posto de mediadora cultural⁶.

Imagens 04 a 06. Representações Indígenas do Audiovisual. “Pocahontas” (1995). “Tainá e os Guardiões da Amazônia” (2018). “Moana - Um Mar de Aventuras” (2016).



Fonte: Wikipédia/ Ocalendar/ Wiki Disney, respectivamente.

Todo o contexto das navegações que atravessam os discursos do filme, especialmente as músicas, reforçam a “premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível” (Krenak, 2019, p.11).

Reiteramos que esse arquétipo indígena, mesmo diante de muitos questionamentos e reflexões na contemporaneidade, ainda existe, especialmente na Educação Infantil, dado que, há um certo receio de algumas/ns educadoras/es trazerem esta realidade as salas de atividade, desenvolvendo muitas vezes uma concepção romantizada das relações coloniais nesses espaços.

À vista disso, as figuras da Tainá e da Moana, que são produções audiovisuais mais recentes 2018 e 2016, respectivamente, descrevem um outro arquétipo, mais positivo, o qual é desenvolvido sob a lógica da aventura, ou seja, é retirada essa aura passiva no qual muitas narrativas indígenas são colocadas e estas personagens passam a ser *sujeitos* ativos que narram suas próprias visões.

Deste modo, as aventureiras compõem uma transição de perspectivas,

brasileiro. A corrente idealizava o “índio” como herói nacional e símbolo da identidade do país, embora sob uma visão eurocentrada. Destacou-se pela exaltação da bravura e pureza indígena. José de Alencar foi um dos principais nomes, com obras como O Guarani, Iracema e Ubirajara.

⁶ O arquétipo do mediador cultural por hora, pode se apresentar enquanto positivo, mas na realidade esse protótipo é o que sustenta a posição de pessoas racializadas serem sempre aquelas que precisam tratar do racismo e suas violências coloniais.

pois se Pocahontas demonstra a *objetificação* da mulher indígena, Moana e Tainá se apropriam do ser *sujeito*, pois estas “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomearem suas histórias” (Kilomba, 2020, p. 11 *apud* hooks, 1989, p. 42).

Desse modo, essa mudança de ótica é fundamental, pois possibilita às crianças verem representações audiovisuais de indígenas que compreendem a sua ancestralidade, a importância de suas culturas e que defendem o seu povo. Contudo, Moana e Tainá ainda desenvolvem um discurso muito generalista, uma vez que, diante da falta de pluralidades dos conhecimentos originários divulgados, muitas vezes as crianças não assimilam que não é uma cultura indígena e sim diversas culturas indígenas, que possuem etnias bem distintas e que são formadas em espaços muito diversos e diferentes.

Portanto, quando essas narrativas adentram o espaço escolar é necessário que a/o educadora/o tenha duas precauções: a primeira é não tratar as culturas originárias de forma genérica. É fundamental realizar com as crianças pesquisas que vise pensar, quem é a Moana/Tainá? Quais são as etnias indígenas a que elas pertencem? Essas etnias possuem um tronco comum? De onde vem essas culturas? Elas estão inseridas em algum país, em qual? Em qual estado/região desse país? Quais são as diferenças e as similaridades das suas etnias em relação a outras etnias que também estão próximas? E sobre as que estão mais distantes? Enfim, questionamentos como estes podem colaborar para a construção de visões infantis menos reducionistas e mais abrangentes dessas culturas.

A segunda precaução em relação a esses arquétipos está conectada a duas concepções que apesar de serem opostas, levam as crianças à criação da mesma visão: do “índio” o “Outro” como o *exótico*. Dessa maneira, existia (em algumas escolas ainda existe) na educação uma narrativa de “somos todos iguais”. Essa política de igualdade trouxe durante muitos anos uma necessidade de uma apropriação estereotipada e exotizada das culturas indígenas, disfarçadas sob a justificativa, que era para o seu amplo “entendimento” e desenvolvimento da “empatia”.

Hoje, em contrapartida, existe um discurso da diferença. Todavia, quando essa narrativa continua sendo efetuada dentro de currículos embranquecidos, a fala do “somos todos diferentes”, ganha uma outra conotação, pois busca uma

distanciação das culturas originárias a partir de “uma construção na qual a “raça” é imaginada dentro de fronteiras nacionais específicas [...]” (Kilomba, 2020, p. 111).

Assim, é atribuído aos povos indígenas serem, “a/o “Outra/o da branquitude [...]” (Kilomba, 2020, p. 78), visando uma segregação, um distanciamento e um apagamento dessas culturas na própria sociedade contemporânea, uma vez que, ao folclorizar, exotizar, fantasiar e congelar a existência de pessoas originárias ao ano de 1500, as crianças acreditam que as únicas possibilidades de vida dessas culturas são a partir de “selvas”, as quais, consequentemente estarão muito distantes de suas realidades.

4 O estudo e seus resultados

Para compreendermos como a percepção das crianças se constituíram a partir das imagens elencadas, apresentaremos os resultados da pesquisa imagética realizada com duas turmas de crianças do grupo 5, a partir da realidade de um CMEI do município de Vitória/ES.

A pesquisa foi desenvolvida com a ênfase de dois grupos de imagens das mesmas pessoas. Para isso utilizamos personalidades indígenas influentes no Brasil, as quais se destacam a partir de seus trabalhos.

Foram entregues às crianças as seguintes imagens: do escritor, líder indígena, ativista e ambientalista Ailton Krenak; da atriz, modelo e ativista indígena Dandara Queiroz; da estilista e ativista por uma moda decolonial Dayana Molina; da Deputada Federal e Ministra dos povos Originários Sônia Guajajara, e da Médica Cardiologista Dr^a. Myrian Krexu.

Desse modo, a pesquisa foi dividida em três momentos. Em um primeiro momento, apresentamos às crianças as imagens dessas personalidades em suas realidades laborais (imagens que estão ao lado direito), onde essas pessoas não estão com tantas identificações, como os cocares, os grafismos, os colares, os brincos e etc, que as liguem as suas etnias culturais pertencentes ou aos seus territórios. Posteriormente, apresentamos as imagens dessas mesmas personalidades, mas em cenários diferentes (imagens que estão ao lado esquerdo) e com representações próprias de suas etnias culturais como os grafismos, estamparias, brincos, entre outros.

Imagens 07 a 16. Imagens utilizadas de personalidades indígenas influentes no Brasil. Em sua respectiva ordem de cima para baixo: Ailton Krenak, Dandara Queiroz, Dayana Molina, Sônia Guajajara e Dra. Myrian Krexu.



Fonte: Instagram.

Ao longo desses dois processos, foi indagada uma mesma pergunta às crianças: com o que vocês acreditam que essas pessoas trabalham? Durante o procedimento as crianças realizaram análises formais dos conteúdos imagéticos, atribuindo profissões a partir de suas referências visuais e contextuais.

– Com o que vocês acham que essas pessoas trabalham?



– (Crianças) – “Ela é uma médica! Pra cuidar! (...) Pra cuidar das pessoas!”



– (Crianças) – “Ela é Cantora!”
– (Crianças) – “Ela é cantora, porque usa o Microfone! Porque, essa aí usa um microfone!”



– (Crianças) – “É um Livro! (...)” – “(...) Não sei essa é muito difícil!”
– (Crianças) – “Sim (...) ela tá lendo! ela é escritora”



– (Crianças) – “Índia!”
– (Crianças) – “Ela trabalha vendendo coco!”
– (Crianças) – “Pra comer!” (...) Não (...) pra beber “Pra comer banana!”



– (Crianças) – “Ela parece um pavão! E com uma galinha! Ela colhe o ovo da galinha”
– (Crianças) – “ela tem cenoura na cabeça!”
– (Crianças) – “não tia é pena!”



– (Crianças) – “Índia! Índia!”
– (Crianças) – “Eu acho que ela trabalha cortando a madeira!”
– (Crianças) – “(...) Porque tem muita madeira no fundo (...) por causa do fundo”



– (Crianças) “Casamento!” – (...) “Festa!”
 – (Crianças) “Por causa (...) A roupa! A roupa de brilho!”
 – (Crianças) “Desfila!”
 – (Crianças) “Mas aqui ela branca igual a mim (...)”



– (Crianças) “Hum (...) ele tá de cara feia!”
 – (Crianças) “Hum (...) ele vende cordão!” — “A roupa dele parece de policial!”



– (Crianças) — “Índiaa!”
 – (Crianças) — “Se maquiando! Eu acho que ela trabalha maquiando!” Por causa do negocio da boca!
 – (Crianças) “É (...) Ela é Rei da Selva!”
 — (Crianças) (...) e aqui ela é negra!”



– (Crianças) — “Índio!”
 – (Crianças) — “Mas Índio trabalha?”
 – (Crianças) — “Ele trabalha na Oca!”
 (Crianças) — “Eu também acho!” — “Eu já vi ele na oca!”

A última etapa do estudo consistiu em apresentar as duas imagens juntas, para que as crianças percebessem que se tratava das mesmas pessoas e compreendessem que:

Não são, e não podem ser, a meu ver as manifestações culturais as (únicas) definidoras da identidade dos povos. Se você mora em uma cidade, anda de carro, viaja mundo afora, escreve em um computador e conversa pelo celular, você é menos Krenack? Se eu como carne de porco, trabalho aos sábados, como pão na páscoa judaica e não jejuo no dia do perdão, sou menos judia? Índio é quem diz que é índio e é assim reconhecido por seus pares. Judeu é quem diz que é judeu e é assim reconhecido por seus pares (Bensusan, 2025, p. 45).

Imagens 17 a 19. Processos de leituras das imagens no CMEI (2025).



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A vista disso, o que o estudo revelou é que as crianças possuem concepções genéricas e congeladas ao ano de 1500, do que são as culturas indígenas, as desconectando das possibilidades de atualização das formas de vida contemporânea.

É importante pontuar, que este estudo não busca apresentar hierarquias

acerca das vivências originárias que persistem e resistem na natureza, mas sim demonstrar que a partir dos processos de “racismos contemporâneos” não há lugar para a “diferença”. Aqueles e aquelas que são “diferentes” permanecem perpetuamente incompatíveis com a nação; elas e eles não podem pertencer de fato [...]” (Kilomba, 2020, p. 113).

Nessa direção, ressaltamos que existe uma intenção política de afastamento dessas culturas, conectada com a premissa do Antropoceno⁷ que não apenas remove destas a possibilidade de ocuparem diversos espaços no imaginário infantil, mas também congela as mesmas a uma visão, ainda muito ligada à ótica embranquecida das/os indígenas.

5 A construção imagética do “Índio” no Brasil

O uso da imagem é visto como um importante dispositivo para auxiliar na aplicação de conteúdos e na criação do imagético infantil, tendo assim, um alto poder de fixação, podendo até ser superior aos textos, mas a forma como essas imagens chegam para crianças podem reverter sua real intenção, passando uma ideia contrária ao que poderia passar.

O registro da imagem era e ainda é um dos principais meios de disseminar o conceito de existência do ser. É através dele, do registro, que construímos a ideia de identidade, principalmente quando não se há um contato direto com o objeto da análise, o que ocorre com frequência em sala de aula em disciplinas como História, Sociologia e Arte (Lessa, 2016, p. 12).

Pensar em como a representação dos povos indígenas foi construída, é pensar em como essa representação foi idealizada em cima de olhares europeus. O período de colonização trouxe com ele olhares diferentes para o desconhecido que, posteriormente, foi repassado para as pinturas.

Ao longo dos séculos essas pinturas traziam a cultura e costumes do “índio” brasileiro, que para o europeu curioso, gerava um certo encantamento e ao mesmo tempo um estranhamento. Podemos dizer que “havia uma construção “Edênica” do que seria esse paraíso inocente, reafirmado através da nudez

⁷ “Esse antropoceno é uma distopia, é um deslocamento entre a vida humana e o planeta [...] Essa ideia de Cultura e Natureza ficou impregnada em várias gerações, de tal modo que se a gente perguntar para uma criança pequena o que é natureza, essa criança vai apontar uma árvore, uma nuvem, um passarinho, mas ela não vai apontar para aquele corpinho humano dizendo que ela é Natureza. Natureza é tudo que está fora. Essa abstração do humano botou a gente numa enrascada” (Krenak, 2025, p.152/156).

indígena (uma das maiores marcas da ausência de malícia e pudor na concepção europeia) ” (Lessa, 2016, p. 14).

O “índio nú” representava a pureza do local recém-descoberto, e por muito tempo foi retratado assim. Partindo desse princípio e pensando em quem apresentou as primeiras imagens das/os indígenas e como as/os apresentou, cria-se a construção de um pensamento.

Segundo Belluzzo, os primeiros viajantes que possuíram contato com grupos indígenas chegam às terras brasileiras como heróis que poderiam ou não ser vítimas do selvagem, pagão e canibal. O índio entrava como a representação do mal integrado a uma natureza exuberante (o próprio paraíso). O modelo europeu começa a ser aplicado nos aspectos anatômicos deste índio (concepção fisionômica, altura, estrutura da pose). Segundo a autora, as gravuras que ilustraram os primeiros livros que apresentavam a América estavam imbuídas de duas visões: a religiosa e política. Religiosa no sentido de sacrifício do herói europeu em prol do selvagem perdido e política quando apresenta a possibilidade de “civilizar” os grupos indígenas e dominá-los em conceitos territoriais (Lessa, 2016, p.14, *apud* Grupioni, 1994).

Dessa forma, a imagem das/os indígenas foi criada com base na percepção de viajantes, e muitas vezes na percepção de pessoas que nunca viram esses povos, a partir de histórias contadas, que foram passando de um para o outro e se difundiram rapidamente, sempre contada como algo extraordinário.

Assim, a terra e o povo recém-descoberto, ganhou seu primeiro estereótipo, que foi superior à sua realidade. Apesar de suas várias etnias, esse imaginário foi reforçado através de questões socioculturais, a escassez de conhecimento e informação sobre outras culturas, contribuiu para tornar verdade o que era falado dentro dos limites europeus.

6 A Arte Contemporânea e perspectivas plurais das narrativas Indígenas

Ao pensarmos em perspectivas plurais das narrativas indígenas nos aproximamos da arte contemporânea, pois ela traz consigo muitos acervos imagéticos indígenas potentes, a partir das obras de diversas/os artistas originárias/os, as/os quais apoiadas/os em suas vivências buscam desconstruir estereótipos e reconstruir narrativas por intermédio de perspectivas decoloniais.

Para essa pesquisa, apresentamos às crianças a série “Paridades” da artista, fotógrafa, performer e pesquisadora Gê Vianna. Nascida em Santa Luzia,

no Maranhão no povoado Centro de Dede, a artista busca suas ativações a partir de suas origens, que são múltiplas, uma vez que ela cresce nas divisas das regiões Nordeste e Norte, obtendo contato com diversas etnias e territórios indígenas como o Alto Turiaçu e o Caru, pertencentes às culturas Tembé, Awa Guajá, e Ka'apor.

Imagens 20 a 22. Série Paridades de Gê Viana (2017).

20. “SEM TÍTULO [MANTINHA MARQUES]”, 2021, Série Paridade. Fotomontagem impressa em papel jornal. Primeira camada: Mantinha Marques em Urbano Santos, Maranhão, fotografada por Gê Viana. Segunda camada: Koon-za-ya-me, Female War Eagle, de George Catlin (1844), 180 × 120 cm.

21. “Paridade”, 2019, fotografia e fotomontagem, primeira camada: “Nelson Lopes Sol”, de Gê Viana, segunda camada: “D. Tilkin Gallois (aldeia Taitetuwa, 1991).”, fotografia de Louis Herman Heller.

22. “Paridades” primeira camada: Raimundo Mutirão Santa Luzia, Maranhão. Foto: Gê Viana. Segunda camada: Ancião do povo botocudo, Marc Ferrez. Fotografia/ fotomontagem (2017).



Fonte: reportagens sobre Gê Viana.⁸

A série contínua “Paridades”, iniciada por Vianna em 2017, busca retratar as semelhanças, complexidades e as pluralidades entre as culturas indígenas do passado e do presente, através do processo de fotomontagem e colagem.

Essas obras também refletem acerca dos processos de genocídio e apagamento dessas culturas, e como estes ainda encontram formas de manutenção na sociedade. Gê Vianna como uma performer, apresenta essas obras mediante *Happenings* ao espalhar essas fotografias em formatos de lambe-lambe sobre os centros urbanos, questionando a suposta civilidade, que as cidades vendem.

⁸ Disponível em: <https://projetoafro.com/artista/ge-viana/> Acesso em: 06 set. 2025

Disponível em: <https://www.pipaprize.com/ge-viana/3-69/> Acesso em: 06 set. 2025

Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/confronting-the-traumas-of-colonization-ge-viana/> Acesso em: 06 set. 2025

Imagens 23 a 25. Processos de leituras dos trabalhos de Gê Vianna (2025).



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

As crianças ao analisarem/lerem as obras, foram incentivadas a perceber a transição de tempo e olhares que as culturas originárias constantemente estão passando, observando que não se trata de civilizações estagnadas, congeladas e lineares, mas sim de sociedades complexas, cíclicas e cosmológicas que respeitam e buscam as suas ancestralidades para percorrermos e construirmos novos caminhos no futuro.

Ademais, foi realizado com as crianças a brincadeira da “Caça aos Tesouros Perdidos”, com o intuito de expor aos pequenos de uma forma lúdica, como reverter esses processos de apagamento gerados pela colonização. Para isso, utilizamos e analisamos, juntamente com as crianças, diversos objetos indígenas que de alguma forma foram extintos ou invisibilizados em nossa sociedade. “A Caça aos Tesouros Perdidos” se torna então, uma brincadeira capaz de acionar o mundo infantil a partir de processos decoloniais.

Imagens 26 a 29. A caça aos tesouros perdidos (2025).



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Destarte, reiteramos a importância de que a/o educadora/o compreenda a decolonialidade enquanto um processo que precisa estar vinculado a uma busca e uma pesquisa contínua por essas visões, as quais são amplas e diversas, e que ainda sofrem apagamentos e diversas marginalizações na infraestrutura do corpo social.

Considerações Finais

Este estudo demonstra que o processo de apagamento e estereotipação das culturas indígenas no Brasil ainda se faz presente no imaginário infantil, devido, a permanência de estruturas coloniais que continuam a afetar de maneira direta as formas de representação e reconhecimento desses povos, especialmente na educação.

A vista disso, é cada vez mais necessário, que os sistemas de ensino sejam repensados e modificados, para que estes não sirvam “como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro — elementar, secundário, universitário [...]” (Gonzalez, 2020, p.39 *apud* Nascimento, 2016, p. 95).

Nessa lógica, demonstrando a demanda por uma alteração nos métodos de constituição dos currículos⁹ tanto na educação básica, quanto os do ensino

⁹ Os currículos não são neutros, ele “(...) é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (Tadeu, 2016, p. 15). Por isso, é importante pensar não apenas nos currículos formais que são prescritos, mas também nos ocultos que muitas vezes se potencializam a partir de carências dos currículos formais.

superior, pois é a academia que prepara as/os educadoras/es que irão atuar diretamente nesses ambientes de aprendizagem, garantindo que “as futuras gerações tenham suas histórias contadas por seus pesquisadores indígenas que se preocupam com isso, assim como eu e tantos outros” (Tremembé, 2025, p. 77).

Torna-se necessário que as/os docentes que já atuam nas escolas da Educação Básica, assim como outros agentes escolares que participam dessas estruturas educacionais, estejam constantemente passando por processos de formações continuadas, as quais, precisam oferecer subsídios teóricos desenvolvidos sob as perspectivas de pesquisadoras/es indígenas e racializadas/os, que potencializem mudanças diretas nas práticas educativas ao retratar essas culturas.

Outrossim, se faz imprescindível, que os centros de Educação Infantil, compreendam a relevância das imagens em processos pedagógicos, especialmente no que se refere às representações de identidades culturais, pois muitas vezes, caberá apenas às instituições formais de ensino mediar, criticamente, as imagens que são consumidas pelas crianças.

Revela-se assim, a importância dos estudos visuais e da cultura visual para compreendermos como se constitui a formação imagética das/nas crianças, e a leitura de imagens torna-se então, uma ação pedagógica fundamental para ser explorada com as crianças pequenas.

Dessa forma, combater o apagamento e os estereótipos das culturas originárias, demanda a procura de narrativas a partir de suas fontes e de seus pontos de vista para que, novas histórias possam ser contadas a partir dos povos indígenas, por meio de um diálogo horizontal, multicultural e que compreenda essas culturas em suas devidas complexidades, garantindo uma reparação histórica e promovendo a efetivação dos direitos constitucionais.

Referências:

ANAZ, Sílvia Antonio Luiz. Teoria dos arquétipos e construção de personagens em filmes e séries. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, [S. l.], v. 47, n. 54, p. 251–270, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.2020.159964. Disponível em: <https://revistas.usp.br/significacao/article/view/159964>. Acesso

em: 29 jun. 2025.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cultura visual e infância. **Reunião Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**, v. 31, p. 102-132, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Cultura-visual-e-infancia.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GÊ Viana. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/60660-ge-viana>. Acesso em: 01 de julho de 2025. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WuT4DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=por+um+feminismo+afro+latino+americano&ots=iznPDov52w&sig=oyEblJTlgR2k7E2SUG7mqkmWeAo>. Acesso em: 19 jun. 2025.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. Editora Elefante, 2019. Parcialmente Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Il_0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT13&dq=info:ugL1KhyzRB8J:scholar.google.com/&ots=EzDZgQDdGs&sig=CMYXr1h2woeC_5rd0UyJASMR_H4#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 04 Set. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6iPgDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=memorias+da+planta%C3%A7%C3%A3o+grada+kilomba&ots=5z8xaGZoKJ&sig=PkJZzBPLt0UmRtYvaWqi5W7z8lqQ>. Acesso em: 19 jun. 2025.

KRENAK, Ailton; PIÚBA, Fabiano. **Desnaturada: cultura e natureza**. Organização de Ailton Krenak e Fabiano Piúba. Vila Velha: Secult/Ce, 2025. Acesso em: 19 junho de 2025.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das letras, 2019. Parcialmente disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=urKXDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Ideias+para+adiar+o+fim+do+mundo&ots=H0gAFr7KaM&sig=yJgWvDLo4CXjihjRr9x93OlrE>. Acesso em: 17 jun. 2025.

KRENAK, Ailton; PIÚBA, Fabiano. **Desnaturada: cultura e natureza**. Organização de Ailton Krenak e Fabiano Piúba. Vila Velha: Secult/ES, 2025. Acesso em: 19 jun. 2025

LESSA, Agla Mendes de Melo. **Imagens e Olhares: Povos indígenas e a**



construção/reforço de estereótipos através de imagens dos séculos XVI-XVII e XIX-XX utilizadas como complementos em conteúdos na sala de aula, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Agla_Mendes_de_Melo_Lessa.pdf . Acesso em: 23 junho 2025.

MARK, Joshua J.. "**Confederação Powhatan**." Traduzido por Ricardo Albuquerque. World History Encyclopedia. World History Encyclopedia, 01 mar 2021, https://www.worldhistory.org/Powhatan_Confederacy/. Web. 26 jun 2025.

MARTINS, R. Porque e como falamos da cultura visual? - DOI 10.5216/vis.v4i1ei2.17999. **Visualidades**, Goiânia, v. 4, n. 1 e 2, 2012. DOI: 10.5216/vis.v4i1ei2.17999. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17999>. Acesso em: 17 jun. 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968. Acesso em: 19 jun. 2025.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, 2016. Parcialmente disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=kE-1DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=documentos+de+identidades+tomaz+tadeu&ots=Krllhqdpz6&sig=MaTxGcZutYaRhVB4mS1F75zS-eo>. Acesso em: 29 jun. 2025.