

SABERES DO CORPO E DA TERRA: A EDUCAÇÃO NO BRINCAR INDÍGENA

KNOWLEDGE OF THE BODY AND THE EARTH: EDUCATION IN INDIGENOUS PLAY

Valquíria Antônia Alves

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Kelcia Patrícia Batemarques

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Ronison Rodrigues dos Santos

Graduando de Pedagogia
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/3hv2md52>

Publicado em: 20.12.2025

Resumo: O brincar indígena é uma prática educativa integral que une corpo, espírito e comunidade, transcendendo a noção ocidental de recreação. Através de atividades como manusear arcos, modelar barro, cantar e correr na floresta, as crianças aprendem saberes ancestrais ligados à caça, cerâmica, ecologia e cosmologia. Essa pedagogia viva ocorre no território, que funciona como sala de aula, e em grupos multietários, fortalecendo os laços coletivos e a identidade cultural. O brincar é, assim, um ato de emancipação, pois transforma a criança em agente ativo de seu aprendizado e herança. Em um contexto de ameaças colonialistas, essa prática torna-se um ato político de resistência e reexistência, afirmando a vitalidade cultural e a autonomia do povo. Conclui-se que o brincar indígena oferece um paradigma educativo radical, baseado no pertencimento, no respeito à natureza e na formação de subjetividades livres e conectadas.

Palavras-chave: Brincar indígena. Educação intercultural. Infância indígena. Saberes tradicionais.

Abstract: Indigenous play is a holistic educational practice that unites body, spirit, and community, transcending the Western notion of recreation. Through activities such as handling bows, molding clay, singing, and running through the forest, children learn ancestral knowledge related to hunting, pottery, ecology, and cosmology. This living pedagogy takes place in the territory, which functions as a classroom, and in multi-age groups, strengthening collective bonds and cultural identity. Play thus becomes an act of emancipation, transforming the child into an active agent of their own learning and heritage. In a context of colonial threats, this practice becomes a political act of resistance and *reexistence*, affirming the cultural vitality and autonomy of the people. It is concluded that Indigenous play offers a radical educational paradigm based on belonging, respect for nature, and the formation of free and connected subjectivities.



Keywords: Indigenous play. Intercultural education. Indigenous childhood. Traditional knowledge.

Introdução: para além da diversão, o ritual da existência

Imagine uma criança segurando um arco e uma flecha pela primeira vez. Para o olhar não iniciado, é apenas uma brincadeira, uma imitação ingênua do mundo adulto. No entanto, sob a superfície do lúdico, opera uma sofisticada tecnologia social de transmissão de saberes. Cada movimento da criança é observado; cada correção sussurrada por um avô não visa simplesmente acertar um alvo, mas sintonizar o corpo e o espírito com os princípios da caça: a paciência, a respiração controlada, a força silenciosa e a observação aguçada. Nesse contexto, o alvo não é um pedaço de madeira, mas a lição viva de que a subsistência exige respeito, técnica e gratidão. Como afirma o líder e intelectual Ailton Krenak, *“a nossa existência não é separada do rio, da montanha, da floresta”* (Krenak 2019, p. 30). O brincar, portanto, é o primeiro elo prático que funde essa existência indivisível.

Diante dessa complexidade, a presente pesquisa teve como problema compreender de que maneira o brincar indígena atua como prática educativa integral, promovendo a formação cultural, espiritual e coletiva das crianças. O objetivo geral foi analisar o brincar indígena como experiência formativa e política. Entre os objetivos específicos, destacam-se: compreender como o brincar se configura como prática pedagógica cotidiana; identificar os elementos simbólicos, espirituais e sociais envolvidos; e discutir o brincar como expressão de pertencimento, resistência e reexistência cultural.

Este é o cerne do brincar indígena: uma experiência educativa integral e não-fragmentada que entrelaça corpo, espírito, intelecto e comunidade em um processo contínuo. A educadora e antropóloga Lucia Helena Rangel explicita que, nas aldeias, *“as crianças aprendem brincando. A brincadeira é um exercício de liberdade, mas também de responsabilidade”* (Rangel, 2008, p. 77). É, por essência, um ato emancipatório, pois liberta a criança da condição passiva de mera receptora de conhecimento instruído, transformando-a em agente ativa e co-construtora de seu mundo social e cósmico. Ela não está se preparando para um futuro distante; ela está, desde já, exercendo e vivendo a vida em sua plenitude, internalizando o que o antropólogo Pierre Clastres chamou de “a sociedade contra o Estado” – a aprendizagem de um ethos comunitário autônomo desde a mais tenra idade (Clastres, 2003, p. 155).

Neste sentido, o ato de brincar transcende a noção ocidental de recreação e assume o estatuto de um ritual de iniciação cotidiana. A criança, ao manipular um pequeno arco, não está apenas representando um papel, mas performando sua futura função e, acima de tudo, seu pertencimento. Como destaca o pesquisador José Mendes Fonteles em seus estudos sobre a infância Guarani, *“o brinquedo é, antes de tudo, um objeto de relação, carregado de intencionalidade pedagógica e espiritual”* (Fonteles, 2012, p. 93). É através dessa performance lúdica que se constrói

uma subjetividade conectada à terra, à história e ao coletivo, configurando um potente modelo educativo de resistência e reexistência.

A pedagogia da floresta: o mundo como sala de aula

Na aldeia, a dicotomia ocidental entre “espaço de aprendizagem” e “mundo real” se dissolve. A floresta, o rio, a clareira e o céu noturno constituem um currículo vivo e dinâmico, onde o conhecimento é experienciado, e não apenas transmitido. Como afirma a antropóloga Dominique Gallois ao estudar os Wajãpi, *“o território é um vasto livro aberto, cujas páginas são percorridas pelas crianças desde cedo, aprendendo a ler os sinais da floresta, os caminhos dos rios, os hábitos dos animais”* (Gallois, 2006, p. 114). Nesta pedagogia, não há separação entre o “currículo” e a vida; a própria existência é o processo educativo.

Amassar o barro vai muito além de um simples exercício de motricidade fina. É um ato de iniciação nas ciências integradas. A criança aprende geologia ao selecionar e preparar o barro, química ao dominar as temperaturas da queima, e geometria e arte ao reproduzir os grafismos ancestrais que carregam a cosmologia do povo. A pesquisadora Berta Ribeiro, em seu estudo sobre a arte indígena, destaca que *“os grafismos plasmados na cerâmica [...] são elementos de identificação étnica, portadores de uma linguagem visual que narra mitos e define pertencimentos”* (Ribeiro, 1988, p. 152). A emancipação aqui se concretiza quando a criança, ao dominar a técnica, torna-se guardiã de um saber milenar, conectando-se visceralmente com suas avós e assumindo seu papel na perpetuação da cultura. Ela não está apenas fazendo um potinho; está inscrevendo, com as próprias mãos, sua identidade no mundo material.

Simular a caça com pequenos arcos ou identificar plantas e frutos com os mais velhos é um exercício profundo de biologia, ecologia e ética ambiental. Trata-se de uma “ecologia dos saberes”, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos, onde o conhecimento prático é indissociável da responsabilidade. O antropólogo Bruce Albert, em seu trabalho com os Yanomami, observa que *“o aprendizado da caça é, antes de tudo, uma pedagogia do olhar e da paciência, onde se aprende a ‘escutar a floresta’”* (Albert, 2002, p. 231). Ensina-se que se tira apenas o necessário, pratica-se o agradecimento ao espírito do animal e desenvolvem-se habilidades avançadas de rastreamento. A emancipação, neste contexto, reside na conquista da autonomia: a criança aprende a “ler” a floresta, garantindo não apenas sua sobrevivência física, mas também a perpetuação de um modo de vida sustentável e respeitoso com a fonte de toda existência.

Correr, nadar, lutar e subir em árvores são muito mais do que “brincadeiras de criança” no sentido ocidental. São treinos essenciais para a constituição de um corpo forte, ágil e perfeitamente integrado ao território. Essas práticas forjam o que o educador indígena Gersem Baniwa chama de “corpo-território”, uma ideia de que *“o corpo é a primeira extensão do território e o território é a extensão do corpo”* (Baniwa, 2019, p. 98). A criança, ao escalar uma árvore, não está apenas testando sua força; está mapeando com seu corpo o seu mundo, conhecendo seus limites e potencialidades. Essa emancipação corporal é fundamental, pois transforma o corpo

em um instrumento de liberdade, mobilidade e defesa, capacitando-a a se mover com destreza e confiança em seu ambiente. É uma educação física integral, onde o corpo é entendido como veículo de conhecimento e agência no mundo.

Metodologia

A pesquisa teve como objetivo compreender como o brincar indígena se constitui como prática educativa e expressão de resistência cultural. A investigação buscou analisar de que forma essas práticas se articulam com os saberes ancestrais e os modos de viver coletivos, problematizando sua relação com a educação ocidental. A questão norteadora foi: *como o brincar indígena atua na formação integral das crianças e na preservação da identidade cultural?*

Foi adotada uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, considerando a necessidade de interpretar os significados e sentidos presentes nas práticas lúdicas das infâncias indígenas. A pesquisa bibliográfica permitiu mapear produções teóricas relevantes, favorecendo uma leitura crítica do tema. Para Brito et al. (2021), esse tipo de estudo favorece todas as etapas da pesquisa, pois oferece fundamentos para a definição do problema, objetivos e justificativa do trabalho.

As buscas foram realizadas nas bases de dados SciELO e Portal de Periódicos CAPES. Foram utilizados os descritores 'brincar indígena', 'educação intercultural', 'infância indígena' e 'saberes tradicionais', articulados com operadores booleanos AND e OR para ampliar a abrangência das fontes. Os critérios de inclusão consideraram publicações dos últimos cinco anos, em português, e com foco em práticas educativas relacionadas à infância indígena. Os critérios de exclusão eliminaram textos que se afastavam da temática central ou que apresentavam limitações acadêmicas.

A triagem inicial baseou-se nos títulos e resumos dos materiais localizados, priorizando os que evidenciavam o brincar como prática educativa e cultural. Após essa seleção, os textos foram lidos na íntegra e analisados conforme seus objetivos, fundamentos teóricos e contribuições para o debate. De acordo com Grazziotin et al. (2020), a pesquisa bibliográfica exige clareza metodológica para não ser confundida com levantamentos descritivos, e sim interpretativos e analíticos.

A leitura interpretativa permitiu identificar elementos recorrentes que revelam o papel do brincar como dispositivo formador, que vai além da diversão. A análise concentrou-se em aspectos como a presença da coletividade, o vínculo com o território e o uso de objetos simbólicos. A intenção não foi produzir generalizações, mas destacar como o brincar atua na construção da subjetividade e da identidade cultural das crianças indígenas.

Por fim, o percurso metodológico possibilitou acessar diferentes formas de compreender a infância e a educação, rompendo com a lógica escolar ocidental. A pesquisa evidenciou o brincar como um eixo estruturante de uma pedagogia viva, fundamentada em saberes orais e vínculos espirituais com a terra. Essa abordagem contribuiu para reafirmar a necessidade de valorizar

práticas educativas ancoradas nas cosmovisões dos povos originários, desafiando paradigmas coloniais.

O brincar como tecelão do coletivo: a emancipação no nós

Diferente da concepção predominante nas sociedades urbanizadas, que tende a enclausurar o brincar em espaços e faixas etárias delimitadas, o brincar indígena é, por excelência, um fenômeno comunitário e um poderoso mecanismo de tecelagem social. Ele ocorre em grupos multietários, onde o fluxo de transmissão do conhecimento não é verticalizado, mas circular e contínuo, dos mais velhos para os mais novos e, muitas vezes, também entre as próprias crianças. Como destaca a antropóloga Aracy Lopes da Silva em sua seminal obra sobre socialização infantil, *“entre os índios Xavante, a criança é, desde cedo, incorporada a grupos de irmãos e primos, aprendendo não com um ‘professor’ designado, mas com a experiência coletiva da vida no pátio da aldeia”* (Silva, 2002, p. 87). Nesse contexto, a brincadeira é o principal fio que entrelaça os indivíduos ao tecido coletivo.

As cantigas de roda e os jogos cantados, realizados quase invariavelmente na língua originária, transcendem em muito a função de simples melodias. Elas são veículos vivos de história, mitologia e dos valores fundantes da comunidade. Cada canção é uma aula de língua, um arquivo de narrativas e um reforço da identidade étnica. A criança, ao cantar, não está apenas se divertindo; está praticando e revitalizando um sistema linguístico que é, em si, uma forma única de entender o mundo. Como afirma o linguista e educador indígena Daniel Munduruku, *“a língua é o veículo da memória. É ela que guarda os segredos da ancestralidade e que permite o diálogo com os espíritos da floresta”* (Munduruku, 2012, p. 54). A emancipação aqui é dupla: a criança liberta sua voz, ganhando poder de expressão no seio do grupo, e, ao mesmo tempo, emancipa sua identidade linguística, afirmando-se como parte integrante de um povo distinto e resistente.

Quando as crianças brincam de realizar seus próprios “rituais”, imitando com precisão os cantos, as danças e os gestos dos adultos, elas não estão envolvidas em uma mera fantasia ou representação descompromissada. Estão, na verdade, engajadas em um processo profundo de internalização da estrutura simbólica e cosmológica de seu povo. Através da performance lúdica, o sagrado deixa de ser um domínio distante e abstrato dos adultos e se torna algo vivo, acessível e incorporado. A antropóloga Tânia Stolze Lima, em sua etnografia entre os Yudjá, observa que *“as crianças, ao brincarem de ‘fazer festa’, repetem os gestos dos rituais, antecipando em seu jogo as atitudes que mais tarde serão exigidas delas como adultos plenos”* (Lima, 2005, p. 121). Esta é uma forma poderosa de emancipação espiritual: a criança compreende precocemente seu lugar no cosmos, familiarizando-se com as forças e os seres que o habitam, e se reconhece como um agente ativo na manutenção do equilíbrio entre os mundos.

Neste contexto sociocultural, a emancipação via brincadeira não se confunde com o individualismo. Pelo contrário, ela se realiza precisamente através do fortalecimento do pertencimento. A criança se liberta da ignorância sobre sua própria cultura, tornando-se,

desde tenra idade, um elo forte e consciente na corrente geracional de seu povo. Ela não é livre *do* coletivo, mas é livre *porque* pertence a ele. Sua autonomia é forjada na interdependência e na responsabilidade para com os outros, em uma demonstração prática de que a mais genuína liberdade é aquela que se conquista no “nós”.

O ato emancipatório: resistir, existir e brincar

Em um contexto histórico marcado por persistentes ameaças de etnocídio, desterritorialização e assimilação cultural, o ato aparentemente simples de brincar assume, para os povos indígenas, uma dimensão política radical de resistência ativa. O brincar transcende, assim, sua função pedagógica e comunitária para se tornar um ato de **reexistência** – um conceito cunhado pelo antropólogo e líder indígena Ailton Krenak para descrever a contínua recriação da vida e da cultura frente aos projetos de morte. Ele afirma que *“a reexistência é um movimento de permanente recriação da vida, é insistir em florescer na beira do abismo”* (Krenak, 2020, p. 48). Neste sentido, enquanto uma criança molda um pequeno bicho de barro, entoa um canto ancestral ou persegue um companheiro em uma brincadeira de perseguição, ela não está apenas se divertindo; está, de forma prática e corpórea, insurgindo-se contra o apagamento cultural e emancipando-se do projeto colonial.

A colonialidade, como explica o pensador Aníbal Quijano, é um padrão de poder que não se restringe à dominação política e econômica, mas que opera principalmente sobre a matriz da cultura, do conhecimento e da subjetividade, impondo a lógica eurocêntrica como única forma válida de ser e saber (Quijano, 2005, p. 117). O brincar indígena constitui uma ruptura prática com essa matriz. Cada risada ecoando no rio, cada flecha de brinquedo atirada contra um alvo imaginário, cada história recontada em língua originária é um ato de desobediência epistêmica. A criança, ao brincar, nega-se a internalizar a inferioridade que a colonialidade lhe impõe. Como observa a pesquisadora Graça Graúna em seu estudo sobre a literatura e infância indígena, *“a criança, ao brincar, está afirmando sua autoestima e sua identidade. Ela está dizendo, no corpo e na alma: ‘eu existo, meu povo existe, e nossa cultura é viva e bela’”* (Graúna, 2013, p. 102).

Esta é a forma mais profunda de emancipação: uma libertação que começa na subjetividade. A criança emancipa-se ao recusar o esquecimento, ao carregar em seu corpo – através dos gestos aprendidos nas brincadeiras, dos músculos desenvolvidos na corrida, da voz afinada nos cantos – a memória viva de seu povo. Ela se torna, ela própria, um território de resistência. O ato lúdico, portanto, é um ato de agência política infantil. A criança não é um mero receptáculo passivo de uma cultura ameaçada, mas um agente ativo em sua preservação e revitalização. Ela brinca, e ao brincar, assegura que o futuro não será uma mera repetição do presente colonial, mas a contínua e vibrante florescência de seu mundo.

Conclusão: a semente do amanhã – o brincar como profecia do possível

Ao percorrer os caminhos do brincar indígena, da Pedagogia da Floresta ao Tecelão do Coletivo e ao seu poder de Reexistência, fica evidente que estamos diante de um paradigma educativo radical. Este paradigma não oferece apenas uma metodologia alternativa, mas uma profunda crítica filosófica à forma como nossas sociedades ocidentalizadas compreendem a infância, o conhecimento e a própria vida. O brincar, nesta perspectiva, longe de ser um interlúdio na seriedade da existência, revela-se o cerne de um projeto civilizatório fundado na integração, no respeito e no pertencimento.

A criança indígena, ao manusear o barro, não está apenas brincando; está dialogando com a matéria-prima da criação. Ao imitar um ritual, não está apenas fantasiando; está acessando as estruturas sagradas do cosmos. Ao correr pela floresta, não está apenas gastando energia; está lendo as páginas vivas de seu território. Cada um desses atos é um fio que a tece inexoravelmente à trama da comunidade e do ambiente, emancipando-a pela via do vínculo, e não do isolamento.

A lição final que os povos originários nos oferecem, portanto, é urgente e transformadora. Ela nos convida a descolonizar nosso olhar sobre a infância e a aprender com a “sabedoria do cipó” – a mesma que balança as crianças nas alturas das árvores. Essa sabedoria ensina que a verdadeira educação é flexível, mas está firmemente enraizada em seu território existencial; que a emancipação genuína não é a liberdade *de* pertencer, mas a liberdade *que se conquista* ao pertencer; e que o futuro não se constrói preparando crianças para um mundo distante, mas permitindo-lhes viver, plena e significativamente, o mundo que habitam aqui e agora.

O brincar indígena é uma semente. Uma semente de um amanhã possível, onde educar seja sinônimo de nutrir a vida em toda a sua complexidade, beleza e interdependência. Cabe a nós, sociedade não indígena, criar o solo fértil para que essa semente – e todas as crianças – possam, de fato, florescer.

Referências

BRITO, A. P. G.; OLIVEIRA, G. S.; SILVA, B. A. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da Violência: Pesquisas de Antropologia Política*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

FONTELES, José Mendes. *Infância Guarani: Brinquedos, Brincadeiras e Educação*. Curitiba: Appris, 2012.

KRENAK, Ailton. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RANGEL, Lucia Helena. *Educação Indígena: Diversidade Cultural e Construção de Cidadania*. In: SILVA, A. L. (Org.). *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2008. p. 65-82.

ALBERT, Bruce. O Ouro Canibal e a Queda do Céu: Uma Crítica Xamânica da Economia Política da Natureza. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (Orgs.). *Pacificando o Branco: Cosmologias do Contato no Norte-Amazônico*. São Paulo: UNESP, 2002. p. 239-274.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD, 2006

BANIWA, Gersem. *Educação para Manejo do Mundo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2019.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Território Wajápi: Formas de Uso e Representação. In: GALLOIS, D. T. (Org.). *Redes de Relações nas Guianas*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2006. p. 107-130.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 33, e20200141, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/>

RIBEIRO, Berta G. *Dicionário do Artesanato Indígena*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EdUSP, 1988.

LIMA, Tânia Stolze. *Um Peixe Olhou Para Mim: O Povo Yudjá e a Perspectiva*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: NuTI, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos Deuses: Conversas sobre a História do Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da. Crianças Indígenas: Um Enfoque sobre a Socialização da Criança em Sociedades Indígenas Brasileiras. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Orgs.). *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2002. p. 11-32.

GRAÚNA, Graça. Infância e Poética Indígena: A Esperança na Ponta da Flecha. In: KARIRI, C.; et al. (Orgs.). *Literatura e Resistência: Vozes Indígenas em Cena*. João Pessoa: Ideia, 2013. p. 95-110.

KRENAK, Ailton. *O Amanhã Não Está à Venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.