



INFÂNCIAS ENTRE RIZOMAS/MANGUEZAIS: CARTOGRAFANDO UM TERRITÓRIO DECOLONIAL COM BEBÊS

CHILDHOODS AMONG RHIZOMES/MANGROVES: CARTOGRAPHING A DECOLONIAL TERRITORY WITH BABIES

Terena Aguiar Cartaxo¹
PPGARTES-IFCE
Antônia de Abreu Sousa²
PPGARTES-IFCE

RESUMO

Por meio de um relato, apresentamos processos de pesquisa-intervenção com atravessamentos pela arte e cultura indígena em experiências imersivas performadas, sobretudo, em Centro de Educação Infantil (CEI) na cidade de Fortaleza, Ceará, produzidos por/com 15 crianças, da educação infantil de 1 e 2 anos de idade. Assim, traçamos uma cartografia, construindo um território decolonial de experiências e criações em contato com materialidades vindas da natureza, descolonizando o currículo através de experiências estéticas e vivenciando processos de pesquisa em arte. Trazemos como referências: Lins (2005), Rufino (2021), Barbieri (2022), Kastrup (2020) e Machado (2023). Como resultado, apreciamos o processo em detrimento do produto, como modo de respeito à experiência das crianças.

PALAVRAS-CHAVE

Arte e Cultura Indígenas. Natureza. Infâncias. Território. Cartografia.

ABSTRACT

Through a report, we present research-intervention processes with crossings through indigenous art and culture in immersive experiences performed, above all, in the Early Childhood Education Center (CEI) in the city of Fortaleza, Ceará, produced by/with 15 children, from teaching infantile 1. Thus, we trace a cartography, building a decolonial territory of experiences and creations in contact with materialities coming from nature, decolonizing the curriculum through aesthetic experiences and experiencing research processes in art. We bring as references: Lins (2005), Rufino (2021), Barbieri (2022), Kastrup (2020) and Machado (2023). As a result, we appreciate the process over the product, as a way of respecting the children's experience.

¹ Mestranda/o/e em Artes no Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Licenciada em Educação Infantil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, CEARÁ E-mail: terena.cartaxo90@aluno.ifce.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5526-7640>. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/9451144675387790>. Fortaleza, Brasil.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Campus Fortaleza. e do Programa de Pós- Graduação em Artes pelo IFCE, E-mail: antonia@ifce.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4970-4079> Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7708693714978471> Fortaleza, Brasil.



KEYWORDS

Indigenous Art and Culture. Nature. Childhoods. Territory. Cartography.

Introdução

Por meio de um relato, apresentamos uma pesquisa-intervenção que versa sobre os atravessamentos da arte e da cultura indígenas como experiências imersivas performadas em Centro de Educação Infantil (CEI), na cidade de Fortaleza, Ceará, produzidas com crianças do ensino infantil, em uma turma formada por 15 crianças, com idades entre 1 e 2 anos.

Partindo desse lugar, falamos de uma instituição de educação infantil que tem como único acesso uma grade, passando por corredores, pátios cobertos, com frestas de sol, que encadeiam ao refletir em paredes e pisos brancos, contrastando com brinquedos de plásticos pré-fabricados em cores primárias, limitando o olhar, escada que dificulta a subida e descida de perninhas tão pequenas, e salas com o mesmo brancume de todo o resto.

É desse lugar que falo, e questiono: como é possível transformar um espaço como esse? Como possibilitar às crianças e, especificamente, os bebês com quem convivo no CEI, experiências performáticas, sensações inspiradas em preceitos da cultura indígena? Como vivenciar suas infâncias de cuidado e de afeto?

Para pensar o cotidiano e a resignificação do espaço através de experiências estéticas e poder transformar esse lugar em um território de mudanças, venho trazendo como referência: Lins (2005) e sua reflexão sobre educação rizomática; dialogando também com Rufino (2021) sobre educação e descolonização; Barbieri (2022), como inspiração de práticas dentro de uma visão de território de criação e invenção por meio da arte; Kastrup (2020), com suas pistas cartográficas como metodologia adotada na pesquisa; bem como a compreensão sobre a Atenção Conjunta e o Bebê Cartógrafo e as crianças bem pequenas como *performer*, como nos aponta Machado (2023).



Assim sendo, como metodologia, traçamos uma cartografia, pensando em um território decolonial para/com bebês, a partir do cotidiano. Os rizomas que confluem as vivências cotidianas, as transformações dos espaços, experiências estéticas, a performance das crianças e de instalações como intervenção visual, dos corpos como movimento transgressor a paredes e grades.

A cartografia se faz importante para compreender os processos que levaram não só ao desenvolvimento de cada pesquisa realizada pelos bebês, mas a confluências que as unem. Como conceituam Kastrup e Herlanin (2018): “a cartografia não consiste em representar objetos, mas em acompanhar processos. Não visa solucionar problemas previamente colocados, mas ser capaz de colocar problemas, de abrir espaço para a experiência de problematização.”

Com base nas pistas metodológicas que os bebês/crianças apresentam, em seu papel de pesquisadores de suas experiências, aproximamos da cartografia porque “a atenção do bebê é cartográfica no sentido em que percorre o plano movente de intensidades, forças e afetos de maneira concentrada e aberta, passando permanentemente por modulações e sendo pouco aderente a um foco estável” (KASTRUP, 2018, p. 123).

Pensar um projeto de escola rizomática é desafiador, visto que, para isso, como nos coloca Lins (2005, p. 1) é “[...] uma escola inserida numa dinâmica do rizoma: resistir, infectar e vitalizar o instituído”, principalmente quando a árvore das teorias pedagógicas está enraizada em discursos reprodutivistas e, muitas vezes, não refletidos nos que deveriam ser os maiores articuladores e formadores das crianças. Mas isso não é impossível, pois o nosso entendimento da educação como sustentação da vida move-se em experiências e práticas de saberes comuns. Ou, como nos diz Rufino (2021, p. 11 e 12), a educação “[...] nos marca como seres únicos, de vivências intransferíveis, imensuráveis que tem como característica existencial dar o tom do acabamento de cada um de nós pelas mãos dos outros e dos afetos roçados nas relações”.

Assim, traçamos como objetivo proporcionar aos bebês e às crianças, território de experiências e de criações em contato com materialidades vindas da natureza,



descolonizando o currículo por meio de experiências estéticas e vivenciando processos de pesquisa em arte.

Dessa forma, as experiências performáticas aqui apresentadas mostram elementos da natureza, expressos na cultura e arte indígenas, possibilitando expressar sensações entre cores, aromas e texturas, perpassando pelos corpos e sentidos, e tendo como finalidade a transformação do ambiente escolar em um território de inventividade e afetos.

Cultura e Arte Indígenas: saberes para educação infantil

Propomos romper com a rotina do território e seu tempo, através de experiência de criação de imersões artísticas para/com bebês e crianças, por intermédio da exploração das materialidades da natureza. Desse modo, os coparticipantes relacionam-se, através do corpo, fazendo: diversos usos com as tintas; experimentando superfícies, como papel sulfite e tecidos, que se misturam ao próprio corpo; passando pelas sensações, ao manusear materiais como barro, argila, urucum, anil, açafraão, carvão. E, como diz Machado (2023, p. 45), sobre essa relação das crianças com as estruturas:

Poder escolher-se. Ser capaz de criar antiestruturas, escapatórias e esconderijos. Desenvolver resiliências. Ter algo a dizer. Estar viva e ativa - a criança e sua infância como movimento novo, convite à transformação e à expressividade. Evoco o filósofo e educador Walter Kohan para nossa roda de conversa: Talvez possamos pensar de novo um lugar minoritário, molecular, para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas.

A pintura corporal é uma experiência de vida para os povos originários, que têm uma relação direta com a cultura ancestral e com a natureza. Benício Pitaguary, nome importante para arte no Ceará, fala isso. Ele é uma pessoa indígena que se *encantou* em 2022, mas deixou estudos e legados aos mais jovens sobre o conhecimento ancestral do grafismo. Textualmente:

Para o povo Pitaguary, assim como para vários outros povos indígenas do Brasil, a pintura corporal é uma prática importante dentro da cultura por ter uma relação íntima e prática com a natureza, e por seus aspectos ancestrais, cosmológicos, sociais, biológicos e estéticos. A pintura corporal assim como a língua nativa de um povo, tem um papel fundamental para a construção e manutenção da



identidade cultural dos indígenas de um território. (NASCIMENTO, 2019, p. 14)

A tinta extraída do jenipapo, do urucum, serve para fazer grafismos pelo corpo. Essa técnica está presente em muitos povos do Estado Ceará, como os Jenipapo Kanindé, os Pitaguary, os Tremembés, que também utilizam o toá (tinta feita de terra), extraído da terra, com suas cores e texturas, que contam histórias nas paredes das casas das aldeias. Todos esses materiais experimentados da natureza estão ligados à ancestralidade e à memória e luta desses povos. Os saberes aprendidos com povos indígenas podem nos ajudar a pensar a educação como vinculada aos saberes da experiência, podendo ser corporificados pelas crianças, proporcionando reconhecimento e compreensão de formas de vida diferentes das experimentadas no capitalismo como modo de exploração da natureza. Eis a grande importância de pensar em formas de vida que conversam com a natureza e têm relação e conexão entre os seres e a terra.

Somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos - e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens. A encantaria da educação é parir seres que não cessam de renascer ao longo das suas jornadas. Parida e parteira de si e de muitos outros, a educação remete a processos sempre coletivos, afetivos, conflituosos, despedaçamento tão sofrido e de tamanha força de encantamento me pergunto como nos aquebrantamos e nos mantemos cada vez mais adoecidos com a escassez de vivências e a captura de nossas sensibilidades por uma lógica dominante. (RUFINO, 2021, p. 17)

Por tempos de observação, como pesquisadora, senti a necessidade de também experienciar, primeiramente em um momento de performance – instalação que recebeu o nome de Descolonizando o Eu –, em que fiquei em contato somente com a materialidade escolhida, no caso, o barro. Isso ocorreu em uma Mostra Artística, intitulada Recorte Poético das Infâncias, na Academia do Professor Darcy Ribeiro, em Fortaleza, Ceará, no mês de junho de 2023.

Posteriormente, na disciplina de Estudos do Corpo e Atravessamentos com o Teatro e a Dança, ministrada pela Professora Jaqueline Peixoto, no Programa de Pós-Graduação em Arte, no Mestrado Profissional em Artes do IFCE, realizei a



desmontagem da performance, que veio dialogar com autores estudados (LUIZ RUFINO, 2019, GRADA KILOMBA, 2019). Nesta revisita à performance, pude compartilhar com colegas professores(as) e mestrandos(as) essa experiência conectiva. Isso aconteceu não somente por estarmos juntos, mas por eles também trazerem suas experiências, através de seus corpos, expondo-as em experimento, com o urucum, que preenchia uma bacia no centro do território experiencial.

Na esquina do futuro alumiada com vela acesa em tempos imemoriais arrisco que a educação é uma condição do vivo. Como a educação é um fenômeno comum às mais diferentes culturas e sociedades, existem aqueles que aprenderam as coisas do mundo interagindo com os mais diferentes métodos de se inscrever vida. Planta professoras, bibliotecas que residem em caroços, aulas que se dão com as marés, ensinaças sopradas em pé de vento, entre tantos outros modos de fazer. (RUFINO, 2021, p. 15)



Imagem 1. Desmontagem da performance “Descolonizando o Eu”, com colorau. Foto: Kamila Andrade

Percebi a importância de, em alguns momentos, estar junto com os bebês e as crianças. Ao me juntar a elas, tive uma experiência única, pois, ao contrário da primeira performance, em que eu estava em meu processo individual, com os bebês, percebi cada qual na sua experiência. O encontro que se deu pelo toque foi a partir do momento em que se passou a perceber o outro, querer estar com o outro, passando tintas nas pernas do outro, em seu cabelo. O outro também estava aberto a essa experimentação.



No caso dos bebês, observamos que entraram em conexão com essas materialidades de maneira mais livre. Experimentaram, incorporaram, sentiram primeiramente com as mãos ou os pés e levaram à boca, sentindo não só o sabor, mas a textura, a temperatura e a densidade. Desse modo, concordamos com Kastrup e Herlanin (2018, p. 135), ao afirmarem que

O conhecimento implícito está ligado ao domínio procedural, mas também aos afetos, à vitalidade e aos estilos do pensamento. Ele diz respeito a “tudo aquilo que pode ocorrer durante os poucos segundos de um momento presente” (STERN, 2007, p. 137). Podemos dizer que se trata de conhecimento corporificado ou de cognição incorporada. A atenção cartográfica do bebê, assim como o do pesquisador adulto, seria um conhecimento desta natureza – cognitivo sem ser mental, procedural sem ser reflexivo, afetivo sem ser verbalizado.



Imagem 3. performando junto às crianças, com tinta, no corredor branco. Foto: Milca.

A partir da performance, houve aproximação de outros(as) professores(as) e crianças. Puderam trocar experiências através da força que a natureza tem. Em cada uma das experiências, tive sensações distintas: a primeira foi uma conexão com sentimentos,



pensamentos e sensações bem pessoais; a segunda foi coletiva, a partir de troca de olhares entre adultos – a interação quase que instintiva de tocar o outro. Nessa segunda conexão, pude aprender sobre o respeito ao momento de cada em suas invenções, investigações e aprendizados.

Experiências Performáticas (imersões) a partir das Vivências da Arte Indígena: cartografando um território decolonial na educação infantil

Partimos então do que vem sendo pensado e realizado na turma de infantil 1, com bebês e crianças de 1 e 2 anos. Pensamos o espaço da sala de referência, tomando o cuidado de trazer uma organização que não pressupusesse uma reprodução de algo imposto a eles, mas que pudessem explorar e criar, a partir do que se desejasse construir, experimentar ou simplesmente manusear.

As crianças carregam em si a possibilidade de invenção de mundos. Assim como os artistas, elas trazem a potência de tornar o mundo outro, a partir de seus questionamentos e inquietações. Ao torná-lo não como algo pronto, mas em constante construção e reinvenção, elas investigam e questionam o que vivem, indagando-se a respeito dos sentidos e dos porquês de cada acontecimento. (BARBIERI, 2022, p. 16)

Mesmo que o espaço se restringisse a um pequeno jardim, em meio a cerâmicas brancas, encontramos natureza no ambiente: o vento que passava pelo corredor, o sol que invadia a sala na parte da manhã, os insetos que apareceram pelas paredes, a água que saía das torneiras e chuveiros, as frutas que se apresentavam inteiras e são consumidas pelos bebês, e as pessoas com quem convivemos.

A natureza se configura como um imenso. caminho de investigação, porque ela é um manancial de possibilidades de perplexidade – portanto gera engajamento para o estudo, levantamento de hipóteses e indagações que podem sustentar um processo investigativo. (BARBIERI, 2022, p. 17-18)



Imagens 4 e 5, bebês brincando no jardim entre plantas, terra e água, digital. Foto: Arquivo Pessoal.

Todos esses espaços conversam com os mais diversos materiais, tanto os que estão expostos – chãos e paredes, torneiras e chuveiros com água, folhas das plantas que caem –, como outras materialidades, que são levadas para compor a experiência nesses lugares: pedras, terra, temperos, argila, sementes, colheres de pau, potes de alumínio, gamelas, rolos e pilões de madeira e os corpos – dos que passam por ali e olham, dos corpos dos bebês, que experimentam e constroem o novo território, e das educadoras, que estão ali para além do olhar, sempre à disposição ao convite de estarem juntas. Nessa perspectiva, coadunamos com Lins (2005, p. 1230), ao inferir que

[...] uma pedagogia dos sentidos, pedagogia rizomática, nômade, os saberes tornam-se sabores porque permitem as inteligências, às crianças, aceder a um universo outro: ser bruxo com os bruxos, compartilhar da compreensão dos mistérios do nascimento, do amor, da vida, da morte, sem drama, sem histeria, sem dívida, mas com fantasia criativa acoplada à reflexão e não à indução. Os saberes como sabores não mudam a realidade finita dos homens e, tampouco, a angústia vinculada à morte. A realidade continua sendo o que ela é, mas o olhar que se tem sobre ela transforma não a força das coisas nos seus paradoxos e incertezas, mas atribui ao “incompreensível”,



sob o olhar ético e estético, para além do bem e do mal, uma realidade artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo.

Ao propor experiências com tintas extraídas de materiais naturais, percebemos a relação entre os bebês e estes elementos, desde suas materialidades, texturas e sensorialidade, sua relação direta com a sua corporeidade até sentidos produzidos, principalmente o tato, através da pele de um bebê multissensorial. Desse modo, concordamos que

A visão não está no comando da cognição, ou seja, não assume o estatuto de processo perceptivo dominante, hegemônico e sobrecodificador que se tornará mais tarde. O bebê percebe não apenas qualidades apreendidas por um sentido específico – como é o caso da cor, para a visão – mas é sensível a qualidades amodais como o ritmo, a intensidade e a velocidade, que atravessam diferentes sentidos. Cabe ressaltar que percepção modal e percepção amodal são duas dimensões que coexistem na mesma experiência. (KASTRUP; HERLANIN, 2018, p. 123)

Ao se relacionar com as materialidades da natureza, os bebês aprenderam a explorar o seu próprio corpo, através da experimentação e, ao mesmo tempo, nos mostrar como nos distanciamos desse contato com as sensações que vêm de coisas simples, como pisar no chão, sujar-se de barro, ou mesmo provar o sabor das ervas que são tão comuns ao nosso alimento. Pude assim identificar o que falam Kastrup e Herlanin (2018, p. 132-133):

o bebê cartógrafo já adquiriu controle sobre seu olhar, definindo onde vai pousar sua atenção e a duração da exploração do que é observado. Mas é também, e de modo indissociável, uma experiência afetiva, no sentido em que o olhar mútuo de rostos responsivos cria condições para a atenção conjunta, fundada em trocas não verbais. O olhar mútuo é uma experiência de sentir os afetos de outra pessoa, caracterizando uma situação de envolvimento recíproco. A atenção conjunta é marcada então por modulações rítmicas e um amplo espectro de variações afetivas que vão do choro ao sorriso.



Imagem 5. À esquerda, bebês performando com barro. À direita, bebês performando com tinta preta.

Fotos: Arquivo Pessoal.

O gerenciamento do tempo e do espaço no cotidiano de um CEI são elementos preciosos e, portanto, requerem planejamento. As imersões que realizamos foram pensadas com o propósito de melhor utilizar esses recursos. Em nossa experiência com as crianças, em seu contato com elementos da natureza, primamos pelo respeito e apreciação dos corpos presentes, evidenciando o processo em detrimento do produto.

Considerações finais

As propostas pensadas para a vivência com os bebês mobilizaram experiências que se corporificam no cotidiano. Isso foi observado ao vê-los performar no cotidiano da escola, quando eles buscam as materialidades, objetos e lugares com fins de experienciar e criar.

Acreditamos que a educação não é transmitir, é conhecer: pelo corpo, pelo sentir, pelo performar e pelas experiências vividas. Dadas as propostas, as experiências se tornaram um convite, deixando que cada um pudesse fazer suas escolhas: deitar em rede, sentar-se em uma cadeira de balanço, pegar um brinquedo, pintando e seus



seus corpos, sendo curiosos e descobrindo sensações, fazendo isso sozinho ou em coletivo.

Referências

- BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: Ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.
- KASTRUP, Virginia; HERLANIN, Caio. A Atenção Conjunta e o Bebê Cartógrafo: A Cognição no Plano dos Afetos Ayyu. **Rev. Psicol.**, [S. l.], v. 05, n. 01, p. 117-139, 2018.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LINS, Daniel. Manguê's School ou por uma Pedagogia Rizomática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, set./dez., 2005.
- MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2., 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444_ Acesso em: 20 mar. 2024.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora**: uma perspectiva artístico-existencial. São Paulo: Perspectiva, 2023.
- NASCIMENTO, José Benício Silva Nascimento. **Grafismo indígena**: pinturas corporais como prática no ensino de geografia na Escola Indígena Itá-Ara, Pacatuba-CE. 2019. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53350>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: Educação e descolonização. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.