

Vanderlete Pereira da Silva



Universidade do Estado do Amazonas (UEA)
vanderletesilva@yahoo.com.br

Mariana Semião de Lima



Doutoranda em Educação no Programa de
Pós-graduação da Unicamp e professora de
Educação Infantil na Rede Municipal de
Vinhedo – SP
marisemi@hotmail.com

Rosali Rauta Siller



Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
rauta13@gmail.com

MULHERES MANAUARAS, POMERANAS, DE COMUNIDADE DE TERREIRO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA: ALGUMAS REFLEXÕES PARA PENSAR O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ABSTRACT

Como propor uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil, num país com 274 diferentes línguas faladas? Este texto tem como objetivo analisar o texto da BNCC na etapa da Educação Infantil para problematizar o lugar atribuído às línguas e saberes ancestrais das crianças pomeranas, manauaras e de comunidades de terreiro. Destacamos a responsabilidade assumida por essas mulheres na educação de seus/as filhos e filhas pequenos/as. Questionamos a imposição de um currículo universal, homogêneo, fortemente excludente, em relação às diferenças linguísticas, de idade, raça/etnia, gênero, classe, religião e sexualidade. Sinalizamos possibilidades de contribuir para a construção de uma educação decolonial na perspectiva da interculturalidade crítica desde a educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; BNCC; Diversidade linguística

MANAUARA, POMERANIAN AND TERREIRO COMMUNITIES' WOMEN AND LINGUISTIC DIVERSITY: SOME REFLECTIONS TO THINK THE CURRICULUM OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

How to propose a Common National Curriculum Base (BNCC) in early childhood education, in a country with 274 different languages spoken? This text aims to analyze the text of BNCC in the Early Childhood Education stage, in order to discuss the place attributed to the languages and ancestral knowledge of children from Pomeranians, Manauaras and terreiro communities. We highlight the responsibility assumed by these women in the education of their young sons and daughters. We question the imposition of a universal, homogeneous, strongly excluding curriculum in relation to linguistic, age, race/ethnicity, gender, class, religion and sexuality differences. We point out possibilities to contribute to the construction of a decolonial education from the perspective of critical interculturality from early childhood education.

Keywords: early childhood education; BNCC; linguistic diversity.

Submetido em: 20/07/2021

Aceito em: 16/09/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p58-73>



1 INTRODUÇÃO

O Brasil, com dimensões continentais, é reconhecido constitucionalmente como país multicultural e multilíngue. O país tem cerca de 274 línguas (IBGE, 2010). A maioria das línguas faladas neste país são de origem indígena, além das comunidades de imigrantes alemães, pomeranos, italianos, japoneses, dentre outros que mantêm em seus territórios a língua de seus ancestrais. Há de se mencionar também a língua de comunidades de “terreiros de candomblés, que reúnem brasileiros descendentes e não descendentes de africanos” (CAVALCANTI, 1999, p. 388); as comunidades de brasileiros/as não descendentes de imigrantes, que vivem em regiões de fronteira; a multiplicidade de variações linguísticas do português-padrão (BAGNO, 2008).

Há também as línguas de tantos outros povos, refugiados ou não, que, cotidianamente, chegam ao Brasil, em busca de um novo território para produzir suas existências e suas territorialidades. Há de se considerar, ainda, as mudanças linguísticas que afetaram o português brasileiro. Essas mudanças ocorreram desde o século XVI, a partir do contato entre colonizadores portugueses, os aloglotas (falantes de mais de mil línguas indígenas autóctones) e os quatro milhões de africanos trazidos para serem escravizados, falantes de cerca de 200 línguas (LUCESI, 2009).

Nessa imensa diversidade de línguas, pelo menos três estão em constante contato: português, guarani e castelhano, faladas nas fronteiras, como no caso entre Brasil, Argentina e Paraguai (QUADROS, 2017). É preciso destacar que o Brasil, além do português, tem uma segunda língua oficial, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Contraditoriamente, esses grupos, cultural e linguisticamente diferenciados, são profundamente afetados pela continuidade de uma matriz colonial de poder que, mesmo após o fim do colonialismo político-administrativo, se mantém aprofundando desigualdades (QUIJANO, 2005; 2009). Fundamentado no eurocentrismo e estruturado na classificação assimétrica entre raça, gênero, trabalho, a colonialidade do poder consolidou-se em uma “concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2009, p.74). Nesse contexto, essa diversidade das línguas vai sendo substituída por um padrão cultural e linguístico, em geral associado à cultura dominante, estabelecida como uma única cultura válida, devendo, por isso, ser hegemônica.

Porém, há um movimento de resistência, pois ainda, mesmo que constitucionalmente¹, a língua portuguesa seja a oficial, utilizada em todas as escolas brasileiras e em ambientes que contribuem para o seu uso, ela não é a única falada em nosso país. Essas línguas estão presentes na vida desses/as brasileiros/as, principalmente daqueles/as residentes em áreas rurais deste país.

Dissonantes da equivocada “tradição inventada” (HOBBSAWM; RANGER, 2008), de sermos um país monocultural e monolíngue, perguntamos: como propor uma Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil, num país com 274 diferentes línguas faladas? Para responder à questão levantada, este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas materializadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa da Educação Infantil, para verificar o lugar atribuído às línguas e aos saberes ancestrais das crianças pomeranas, manauaras e de comunidades de terreiro nesse documento curricular oficial. Para tanto, sentimos necessidade de trazer, em um primeiro momento, o legado de línguas, saberes ancestrais transmitidos de geração em geração principalmente pelas mulheres mães, avós e outros adultos dessas comunidades para, em seguida, realizar os dados desta análise.

2 A RESPONSABILIDADE DAS MULHERES, MÃES, AVÓS E OUTROS ADULTOS NA TRANSMISSÃO DA LÍNGUA E DO LEGADO DE SABERES ANCESTRAIS A SEUS/SUAS FILHOS/AS, NETOS/AS

Entre as populações pomeranas, manauaras e de comunidades de terreiro, os adultos, em especial, as mulheres, mães, avós, tias, irmãs mais velhas, conservam o que consideram positivo apresentar às novas gerações. Recai em suas vidas a responsabilidade de perpetuar a tradição, bem como orientar e apresentar a essas novas gerações a língua, os saberes, os modos de vida, os valores e princípios que vêm se perpetuando ao longo dos anos. “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração” (BENJAMIN, 1994, p. 211).

Para Benjamin (1994), tradição e passado não são elementos estagnados, mas como aquele legado que é transmitido às gerações futuras como uma base a partir da qual se constituem novas tradições, permitindo que sejamos compreendidos no âmbito da

¹ Ver na Constituição Federal, artigo 13, no Título II (Dos Direitos e garantias fundamentais), Capítulo III- Da Nacionalidade (BRASIL, 1988)

mudança, da transformação, da ressignificação. O importante, como assevera esse autor, é perceber o caráter dinâmico da tradição, ou seja, o modo como ela se transforma; mesmo que alguns elementos ainda possam permanecer os mesmos, nas experiências das crianças, e estão tendo seu papel ressignificado, pois, nas interações com seus pares e outros adultos, elas produzem e lhes atribuem novos significados. Ao contrário de identificar as crianças como depositárias de uma tradição calcada em determinada experiência de vida, podemos pensar o significado desse pertencimento ao grupo étnico ao qual ela está inserida. Arendt refere-se à tradição como

[...] um testamento, no qual os antecessores decidem o que e como entregar seu legado àqueles que vêm depois. Essa herança não se compõe apenas de objetos, mas também de conhecimentos e saberes, de práticas e experiências, de modos de agir e de se comunicar, de princípios e compreensões. A visão discernidora sobre o passado do testamento é um elo [*entre*] uma geração e outra, algo que compartilhamos com aqueles que viveram no mesmo lugar, mas em outro tempo (*apud* ALMEIDA, 2015, p. 65).

Para sobreviver, a tradição “pressupõe um “nós”, ou seja, uma pertença a um determinado lugar e a uma determinada comunidade” (ALMEIDA, 2015, p. 66). Retornar ao passado, para narrar determinadas experiências ocorridas nele, que fazem parte da tradição do grupo étnico ao qual pertence. Sem tradição

[...] que selecione e nomeie, que transmita e preserve, que indique onde se encontram os tesouros e qual o seu valor – parece não haver nenhuma continuidade consciente no tempo e, portanto, humanamente falando, nem passado, nem futuro, mas tão-somente a sempiterna mudança do mundo e o ciclo biológico das criaturas que nele vivem (ARENDR, 1992, p. 31).

A troca de saberes possibilita vivenciar diversos modos de falar, pensar, agir, ser e estar no mundo e, assim, poder renovar as opiniões e concepções acerca das tradições de seus antepassados. Nesse aspecto, compreendemos que os adultos têm um passado guardado em suas memórias, que pode ser intercambiado com os/as seus/sias filhos/as, netos/as, em espaços comuns compartilhados entre eles/elas. Estes/as, por sua vez, reelaboram, (res)significam os conhecimentos aprendidos com os mais velhos e, posteriormente, compartilham essas experiências. Respeitadas as diferenciações, ambas gerações possuem sabedorias que podem ser desconhecidas umas para as outras, mas que podem ser trocadas, renovadas, transformadas no convívio entre elas. Na transmissão dessas experiências pelos adultos, as crianças, em suas brincadeiras, ressignificam essas experiências. Sem conhecer as experiências intergeracionais, “não há como educar

crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias”. (KRAMER, 2007, p. 21).

As mulheres pomeranas, manauaras e de terreiro, de que trata este texto, exercem um papel diferenciado em seus grupos étnicos que, mediante suas práticas cotidianas, garantem a continuidade da língua e dos saberes ancestrais.

As mulheres pomeranas fazem parte do Povo Tradicional Pomerano², pertencem à comunidade pomerana de Santa Maria de Jetibá-ES³. São pessoas simples, que apresentam traços rudes típicos do trabalho do povo do campo, com algumas peculiaridades distintas dos demais, como uso de roupas simples, lenços na cabeça, no caso das mulheres, e bonés ou chapéus, no caso dos homens. A memória do povo pomerano é preservada e perpetuada nas pequenas propriedades distantes umas das outras, rodeadas por uma natureza exuberante pela diversidade agrícola, com plantações de hortaliças, criação de animais de pequeno porte e com famílias inteiras trabalhando em suas pequenas propriedades, participando do trabalho ligado à terra. A agricultura familiar, característica dos pomeranos, conseguiu quebrar a tradição das grandes propriedades e dos latifúndios.

Das crianças, são cobrados pequenos serviços domésticos, como,

[...]ajuda na alimentação dos animais e na busca de objetos de trabalho, além de observar atentamente todo o serviço para que, um dia tenha total domínio do seu ofício. Quando já está apta a participar de quase tudo, obtêm dos pais o seu próprio instrumento de trabalho (BAHIA, 2000, p. 164)

Se, por um lado, havia uma tradição na Pomerânia⁴ trazida pelos primeiros imigrantes, do trabalho ligado à terra, por outro lado, o fato de terem que desbravar a terra fez com que fosse construída a imagem de um povo trabalhador, que se transferiu aos seus descendentes e se mantém viva ainda hoje entre eles (SILLER, 2011). Ter que trabalhar na infância não é um fato isolado, mas uma tradição entre os pomeranos, cuja mão de obra é familiar, pequenos proprietários da terra. Para Martins (1991, p.60-61),

[...] o trabalhar na roça é visto como uma garantia de manutenção da unidade familiar, já que o trabalho é uma missão familiar e a família se manterá através

² Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente “Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição Art. 3º, inc. I, Decreto nº 6040/07 Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm.

³ Localizada na região centr- serrana do Estado do Espírito Santo.

⁴ Os pomeranos vieram da antiga Pomerânia, Reino da Prússia, em época anterior ao processo de unificação da Alemanha, ocorrida no fim do século XIX (SILLER; PLASTER; ULRICH; SCHÜTZ FOERSTE; FOERSTE; TRESSMANN, 2019, p. 38)

do trabalho de todos os seus membros, independentemente da idade. Para ele, a criança se prepara para herdar.

Há entre os pomeranos uma divisão sexual do trabalho. As crianças, desde cedo, aprendem no convívio familiar as tarefas consideradas de homens e de mulheres. Durante a infância, passam a maior parte do tempo no entorno da casa e da propriedade, com as mulheres. A presença feminina é uma constante na infância pomerana, e o lugar das crianças é o lugar ocupado pelas mulheres (BAHIA, 2000).

Cabe às mulheres o domínio da casa, da família, da religião e da educação de seus/suas filhos e filhas. Do nascimento à prática do batismo, os bebês são cuidados por suas mães dentro do espaço da casa. O batismo define o retorno da mãe ao trabalho na propriedade junto com toda sua família, inclusive com o bebê, que é colocado em um caixote de madeira construído pelo pai, para que possa ser amamentado e ter a devida atenção da mãe enquanto trabalha (BAHIA, 2000, SILLER, 2011).

Além do trabalho na lavoura, são as mulheres as responsáveis pelo preparo das refeições e pela faxina da casa, que realizam geralmente aos sábados. No espaço da casa, cabe a elas:

[...] preparar o café da manhã para a família; providenciar o almoço, o lanche e o jantar (geralmente composto pelas sobras do almoço); tomar conta das crianças e, cuidar dos animais, especialmente das galinhas. A avicultura em pequena escala também aparece como uma atividade essencialmente feminina, constituindo uma das iniciativas mais comerciáveis da região (BAHIA, 2000, p. 157).

Os domingos são consagrados ao descanso, com idas aos cultos e visitas aos parentes. Em cada quintal de suas casas, existem as estufas de flores, tanques de peixes, animais de pequeno porte, como galinhas, patos, porcos, cachorros, os fornos a lenha, construídos pela própria família, para fazerem os pães de milho, de inhame ou de cará (brots). Tudo isso faz parte da vida cotidiana das mulheres pomeranas.

Enquanto a vida das mulheres está intimamente vinculada à casa, à pequena propriedade, à igreja e ao comércio local, a vida dos homens vai além desses espaços. Eles circulam também pelos comércios locais e estaduais. São eles os responsáveis pelas compras no supermercado, pelas compras de implementos agrícolas, pela ração dos animais. Aos domingos, além de acompanharem toda a família à igreja, tiram um tempo para jogar bola ou assistir a algum jogo nas proximidades de suas residências.

A língua pomerana é a primeira língua que as crianças pomeranas aprendem, para depois aprenderem o português. A aprendizagem da língua materna está intimamente relacionada com as práticas sociais dos seus pais, mães, avós, tios/as, irmãos e irmãs mais

velhos/as. Mergulhados/as em uma língua da família, da igreja, da comunidade, as crianças pomeranas aprendem e fazem uso da língua materna pomerana nesses espaços.

Enfim, trazer a língua pomerana bem como toda essa dimensão que faz parte da cultura pomerana para o coletivo da Educação Infantil faz-se necessário para reafirmar a identidade cultural das crianças e de suas famílias pomeranas. Deixar emergir esses saberes e fazeres nas práticas pedagógicas é assumir a heterogeneidade cultural da nossa sociedade, e possibilitar relações mais positivas, menos hierarquizadas entre os diferentes grupos étnicos deste país.

As mulheres manauaras são de culturas diferenciadas, miscigenadas, tanto indígenas quanto dos povos tradicionais (NASCIMENTO, 2016), que vivem na cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas. Embora muitas etnias tenham sido dizimadas⁵ e outras tantas continuem sendo ameaçadas de extinção neste novo século, sobretudo com o crescimento dos garimpos nas terras indígenas no atual governo, os povos originários que vivem na Amazônia brasileira resistem. Os dados censitários demonstram um avanço no processo de reafirmação étnica e colocam o estado do Amazonas na liderança da população declarada indígena do país. Dos 896,9 mil pertencentes a 305 etnias e que falam 274 idiomas, 20,4% habitam o Amazonas (IBGE/2010).

Essas mulheres manauaras são herdeiras de culturas ancestrais, cujo papel na comunidade tem elevada relevância, como descreve Solange Nascimento (2016), acerca de mulheres indígenas do povo Sateré-Mawé:

As mulheres têm tarefas primordiais dentro da comunidade. São elas as responsáveis pela educação das crianças, pelo alimento que sustenta a todos, pela organização familiar, pelos rituais de passagem que marcam o estado de iniciação de meninas e meninos, delimitando, pedagogicamente, o interstício entre a infância e a maturidade. (NASCIMENTO, 2016, p.16).

No entanto, desde o início da colonização portuguesa, a população e a cultura local foram tratadas como inferiores, comparadas à educação e aos modos de vida dos europeus. Na pesquisa de Marilene Corrêa da Silva (2012), acerca do surgimento da Amazônia e sua integração na nação brasileira, são destacados aspectos que nos ajudam a compreender o contexto atual, no qual o preconceito e a desconsideração pela cultura dos povos originários permanecem.

O não reconhecimento da alteridade desses povos era, no plano político da colonização, a necessidade de submetê-los física, social e culturalmente como

⁵ Segundo Marilene Corrêa da Silva, as lutas e o enfrentamento dos povos da Amazônia contra a colonização portuguesa e a ideia de civilização dizimaram nos séculos XVII e XVIII, 108 nações indígenas (SILVA, 2012).

índios vencidos. As razões da expropriação de suas terras e de utilizá-las como escravos impôs ao colonizador as necessidades de generalizá-los como uma unidade étnico-cultural inferior, e subalternizá-los às condições de domínio e manutenção das estruturas coloniais. (SILVA, 2012, p. 160).

Nesse sentido, refletimos que há especificidades nos marcadores sociais de raça/etnia, territorialidade e classe social que, se analisados em conjunto com a constituição da história local, expressam as condições dos processos educativos institucionais locais e o distanciamento das garantias legais para a educação das crianças manauaras. O pluralismo histórico⁶ que nos constitui aponta para a construção de caminhos distintos frente aos problemas comuns, sobretudo enfrentados pelas mulheres, para quem recai a responsabilidade quase que exclusiva de educar e cuidar dos/das filhos/as pequenos/as.

Assim, a diferença, neste caso, consiste na forma como as mulheres manauaras entendem e lutam pelos seus direitos, o que compreendemos tratar-se de algo mais complexo, relacionado às pluralidades históricas das quais emergem as formas de atuar e lidar com as situações de opressão e com a não garantia de direitos, impulsionando-as a agir de maneiras distintas de outras mulheres do país.

Tais características nos fazem refletir a respeito da impossibilidade de desconsiderar esses aspectos numa análise relacionada à educação das crianças pequenas no país. A ancestralidade indígena atravessa a cultura manauara e não pode ser ignorada pelas políticas educacionais na concepção e organização dos currículos escolares. As especificidades do processo de colonização fazem com que tenhamos modos diferenciados no enfrentamento e na reivindicação dos direitos garantidos na legislação, que excluem as diferenças, nas distintas regiões brasileiras.

As formas de educar dos pais, mães amazonenses foram motivos de críticas dos administradores públicos no final do século XIX e o início do século XX. A educação pensada como forma de controle da população foi utilizada para evitar os constantes deslocamentos pelos rios, nos quais as crianças acompanhavam os pais, as mães nos trabalhos com a agricultura e o extrativismo. Havia necessidade de trabalhadores fixos na cidade para exploração da mão de obra e consolidação do projeto de modernidade em curso. Nesse período, essas famílias eram acusadas de tratar com “descaso” a educação das/os filhas/os. São discursos e práticas que se mantêm ao longo da história que pretende

⁶ Segato (2012) usa estrategicamente o conceito pluralismo histórico para substituir o de cultura. Em um contexto no qual o relativismo atribuído às práticas culturais poderia contribuir com a manutenção da violência contra mulheres indígenas, esse conceito tem a vantagem de evitar o risco da relativização.

assegurar uma educação das crianças tendo como horizonte o progresso em oposição às formas diferenciadas de educar dos povos ancestrais.

As mulheres de comunidades de terreiro ou mulheres de axé, como elas também se autodenominam, são, em sua grande maioria, líderes das comunidades de terreiro. Por comunidade de terreiro estamos compreendendo os espaços-tempos que praticam as diferentes religiões de matrizes africanas dos três grandes grupos étnicos trazidos forçadamente para o Brasil, durante o período colonial, para trabalharem em regime de escravidão: os bantos (vindos da região central-sul do continente, sobretudo dos atuais Congo, Angola e Moçambique), os iorubás (vindos dos atuais Nigéria, Benin e Togo) e os Fon-ewés (conhecidos como Jêjes, vindos dos atuais Benin e Togo).

A maioria das mulheres dessas comunidades são negras atravessadas pelo racismo e sexismo de uma sociedade cisheteropatriarcal branca, que delega a elas um lugar de pouco prestígio social. No entanto, como nos mostra Oliveira (2020), essas mulheres podem alcançar o mais alto posto na hierarquia de suas comunidades.

As mulheres de terreiro são consideradas “guardiãs” das memórias vivas de seus grupos étnicos, pois toda sabedoria e conhecimento que possuem são transmitidos a partir de suas experiências com seus ancestrais (LIMA, 2021). Como ressaltado por Bá (2010), esses conhecimentos de toda espécie transmitidos pacientemente “de boca a ouvido, de mestre a discípulo” ainda não se perderam, porque residem na memória dos grandes depositários, considerados a memória viva do continente africano.

Essas comunidades (bantos, iorubás, e os Fon-ewés), embora imersas na sociedade brasileira que impõe seus valores morais, científicos, sociais de modelo euro-estadunidense e dela fazem parte, conseguiram preservar boa parte de sua cosmopercepção, de seus conhecimentos e saberes. Resignificaram assim suas matrizes culturais e deram origem a cultos tradicionais diversos, que denominamos aqui como comunidades de terreiro, mas ganharam várias denominações, como candomblé, xangô, batuque, tambores, dentre outros. Como destacam Oriel, Santiago e Souza (2018), essas comunidades valorizam a ancestralidade africana, a vivência comunitária, o acolhimento e o fortalecimento das pessoas que delas participam. Ou seja, as comunidades de terreiro são mais do que expressões religiosas, pois abrigam em seu interior maneiras distintas da sociedade moderna ser e reexistir no mundo (OLIVEIRA,2020).

Como prática afrodiaspórica oposta à hegemonia política do conhecimento, e apesar de coexistir com a colonialidade do poder, as comunidades de terreiro não se baseiam em

heranças coloniais eurocêntricas, e nem nas perspectivas da modernidade/colonialidade, apontando e representando uma outra forma de construção social.

Essas mulheres organizam socialmente suas comunidades de terreiro em torno de suas famílias de santo, para praticarem o espírito do conceito *ubuntu*, que tem como objetivo principal a ligação do indivíduo com o coletivo. O termo *ubuntu* (NOGUERA, 2012) está centrado em uma maneira de viver e existir junto com outras pessoas na partilha, preocupação, cuidado e solidariedade. Todos os membros da comunidade assumem a responsabilidade no acolhimento das crianças, que não se resume em sua subordinação em relação aos adultos (SOUZA, 2016). O que significa que elas não têm um único colo, um lugar pré-determinado, ou responsáveis fixos, pois são acolhidas, saciadas, acariciadas, embaladas por todos/as, inclusive no momento das liturgias.

Caputo (2015) afirma que a convivência cotidiana é algo fundamental para o aprendizado das línguas africanas em uma comunidade de terreiro. No cotidiano dessas comunidades, há um vasto repertório de palavras de línguas africanas que as pessoas utilizam, não como uma segunda língua, mas em uma mistura de palavras com o português. As crianças precisam utilizar a língua habitual desses espaços para estabelecer sua comunicação com seus/suas mais velhos/as, mais novos/as e as divindades, adquirindo uma nova competência linguística.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LUGAR ATRIBUÍDO ÀS LÍNGUAS, SABERES ANCESTRAIS DAS CRIANÇAS POMERANAS, MANAUARAS E DE COMUNIDADES DE TERREIRO

Considerando a Educação Infantil como espaço coletivo que acolhe meninos e meninas de diferentes idades, raça, classe social, religião e de grupos étnicos, linguísticos e culturais tão diversos, manifestados em suas línguas, saberes, modos de ser, viver, pensar realizamos pesquisa documental, que teve como objetivo verificar o lugar atribuído às línguas e aos saberes das crianças pomeranas, manauaras e de comunidades de terreiros, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desta primeira etapa da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular Nacional, etapa da Educação Infantil, em implementação obrigatória no país, tem como foco principal fornecer às instituições de creches e pré-escolas subsídios para a elaboração de seus currículos. Considerando que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem

ter como eixos as interações e brincadeiras, conforme expresso no artigo 9º, das DCNEI, a BNCC traz seis direitos que devem ser assegurados às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dois desses direitos, conviver e conhecer-se, fazem referência à diversidade cultural, destacando a importância de a criança ampliar o conhecimento de si e do outro, respeitar a cultura e as diferenças entre as pessoas, construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

Dentre os campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e aos associados às suas experiências, o eu, o outro e o nós, destaca-se a importância de se criar, na Educação Infantil, oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Isto posto, é possível inferir que a diversidade das infâncias aparece no texto da BNCC na etapa da Educação Infantil, limitando-se, porém, tão somente ao reconhecimento, à valorização, ao respeito ao outro como possibilidade de criar situações harmoniosas entre as crianças na convivência diária. Este documento reforça uma visão homogênea de criança e de cultura, assim como da existência de uma única língua, deixando de abordar a diversidade linguística e cultural que se manifesta entre as crianças pomeranas, manauaras e de comunidades de terreiros, e de tantas outras que falam mais de 270 línguas neste nosso país.

Em conformidade com os estudos de Walsh (2009; 2010), reconhecemos que a BNCC, nessa etapa da Educação Básica, mantém a perspectiva da interculturalidade relacional e funcional, que se limita ao contato, às trocas, às relações entre culturas, entre as crianças e os saberes. Postula também a necessidade de diálogo, da convivência, da tolerância e do reconhecimento da diversidade e diferença cultural, que podem ocorrer na condição de igualdade ou desigualdade, sem, contudo, mexer nas estruturas de poder da sociedade que posicionam as diferenças étnicas, culturais e linguísticas em termos de superioridade e inferioridade. E agora? Quais são os nossos desafios?

4 POR UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E BILÍNGUE DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PARA CONTINUAR O DEBATE NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A perspectiva decolonial adotada neste estudo, possibilitou desvelar as relações hierárquicas de poder, construídas no decorrer do processo de colonização, que resvalam, de alguma forma, na situação que observamos na atualidade, como a permanência da língua portuguesa e a invisibilização das 274 línguas indígenas presentes no Brasil, a língua das crianças pomeranas e das crianças de terreiro, que se manifestam em documentos oficiais.

Nesse contexto das pluralidades e de resistência, entendemos que a ideia de cuidado e educação de crianças pequenininhas, em parte vislumbrados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, não se coaduna com as competências, habilidades e conteúdos que constam na BNCC. As estratégias de controle presentes no documento estão vinculadas ao ideário moderno/colonial de educação, em que as formas de cuidar e educar se revestem em instrumentais para continuidade dos processos de subalternização dos já excluídos. As determinações na BNCC referentes às práticas desenvolvidas no interior das creches e pré-escolas reforçam ainda o extermínio linguístico e cultural em um país racializado, que, além de não aceitar sua condição pluriétnica, ignora a diversidade linguística da população.

Os efeitos da colonização atravessam o tempo e se fazem presentes na contemporaneidade (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2002, 2009). A força da colonialidade nas estruturas de poder e a forma avassaladora como se impõe nos processos educativos institucionais, em um país que tem em sua formação uma pluralidade de grupos étnicos, destrói valores e crenças de culturas ancestrais, nas quais o outro, em sua singularidade, não é levado em conta.

Frente a esses contextos, fica o desafio de construir, desde a Educação Infantil, alternativas para dar visibilidade às infâncias plurais, com suas diferenças étnicas, linguísticas, culturais, territoriais, de classe, gênero e religião. Nessa direção, defendemos, desde a Educação Infantil, uma educação decolonial, pensada e construída a partir das condições das crianças colonizadas pela modernidade ocidental, que busca romper com as estruturas da colonialidade que se perpetua, desafiando as forças de resistência que se impõem diante dos padrões de poder enraizados no saber eurocêntrico e na redução da humanidade de alguns povos, tratados como menos humanos (WALSH, 2009; LUGONES, 2014).

Nessa direção, na perspectiva do pensamento decolonial, defendemos a proposta de uma Educação Infantil intercultural crítica (WALSH, 2009), a ser construída com as crianças, com os/as professores/as, com as famílias e com os movimentos sociais, em que muitas histórias, muitos conhecimentos, muitos saberes são contados e valorizados, em que há espaço para ouvir vozes outras e conhecer narrativas para além da língua oficial, da história oficial. Interculturalidade crítica, compreendida como um trabalho que atua na destruição das estruturas coloniais subjacentes ao padrão de poder que se atualiza permanentemente, e vai se impondo nas práticas cotidianas implementadas pelos documentos oficiais, que ignoram as diferenças e privilegiam a manutenção das desigualdades.

Defendemos, também, a construção de uma Educação Infantil na perspectiva do bilinguismo de enriquecimento linguístico. A proposta de Maher (2007) sugere incorporar elementos das práticas sociais, culturais e linguísticas numa perspectiva emancipatória dos diferentes grupos e, assim, transformar as relações hierarquizadas e excludentes que modificam ou silenciam as crenças, normas, valores, modos de pensar de ser e de estar no mundo verificadas entre as crianças pomeranas, manauaras e de comunidades de terreiro, foco deste trabalho.

É preciso firmarmos o compromisso de trazer as línguas e práticas sociais dessas populações, que historicamente foram consideradas subalternas, atrasadas, ultrapassadas. Propomos a articulação das experiências e dos saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme preconizado no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI/2009).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. S. Educação e tradição: reflexões a partir de Hannah Arendt e Walter Benjamin. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 106-119, jul./dez. 2015.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992. O que é liberdade, p.188-220. p.199.p.203

BÂ, Amadou Hampaté. A Tradição viva. *In: História Geral da África*. V. 1. Metodologia e pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010, p. 167-212.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2008.

BAHIA, Joana. **O tiro da bruxa: identidade, magia e religião entre camponeses pomeranos do Estado do Espírito Santo**. 2000.328p. 2v. Tese (Doutorado). Departamento de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e a história da cultura. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2009. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CAVALCANTI, Marilda. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Delta**, v. 15. n. esp., p. 385- 417, 1999.

CAPUTO, Stela Guedes. Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul-set. 2015.

COSTA, Heloísa Lara Campos da. **As Mulheres e o poder na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2005.

HOBSBAWM, E. ric; RANGER, Terence. (Orgs.). **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Orgs.). Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13- 23.

LIMA, Deborah de Magalhães. A construção histórica do termo caboclo: sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA** v. 2, nº 2 - dezembro 1999, p. 5-32.

LIMA, Mariana S. Religiões de matriz africana e memória ancestral: uma entrevista com Mãe Dango. *In: OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao; LUZ, Renata S. da. Casa dos saberes ancestrais- diálogos com sabedorias africanas e afro-americanas*. Campinas, SP: BCCL/UNICAMP, p. 288 – 305, 2021 [recurso eletrônico]

LUCHESE, Dante. História do contato entre línguas no Brasil. *In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alen; RIBEIRO, Ilza. (Orgs.). O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

MAHER, Terezinha. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In: S. M. Bortoni-Ricardo; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MARTINS, José de Souza. (coord.). Regimar e seus amigos- A criança na luta pela terra e pela vida. *In: O Massacre dos Inocentes-* a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hicitec, 1991. p.51-80.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf . Acesso em: 3 maio 2019.

NASCIMENTO, Solange Pereira do. **O Feminino Sateré-Mawé e suas Manifestações Simbólicas na Amazônia**. Tese de Doutorado. 176f. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas – Instituto de Ciências Humanas e Letras, 2016.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**. 3 (6), p. 147-150, nov 2011 – fev 2012

OLIVEIRA, Ariadne Moreira B. de. Mulheres de Terreiro e patriarcado: uma proposta de reflexão. (2020). **Revista Calundu**, 4(1).

ORIEL PEREIRA, Artur; SANTIAGO, Flavio; SOUZA, Ellen Gonzaga Lima. UBUNTU: Acolhimento ancestral e inquietações feministas negras à educação de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 19, p. 314-329, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (org).* A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005, p. 107 – 130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.).* **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-Cadernos Ces [online], **Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical**, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 5 maio 2019.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, Educação Infantil, Migrações**. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2011

SILLER, Rosali Rauta. PLASTER, Josiane Arnholz. ULRICH, Claudete Beise. FOERSTE, Gerda Margit Schütz. FOERSTE, Erineu. TRESSMANN, Ismael. **Mulheres Pomeranas: vozes silenciadas**. Pedro & João, 2019, 183p.

SILVA, Marilene Corrêa da. **O Paiz do Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2012.

SOUZA, Ellen Gonzaga de Lima. **Experiências de Infâncias com produções de culturas no Ilê Axé Omo Oxé Ibá Latam**. 2016. 182 fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**, Exposição apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado pelo Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In* Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (Eds.), **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010. p. 75-96.