

## SABERES TRADICIONAIS E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PERSPECTIVA INTERCULTURAL: UM ESTUDO COMPARATIVO NA APRENDIZAGEM INFANTIL

Sara de Almeida Chaves <sup>1</sup>

Felipe Braz dos Santos Oliveira <sup>2</sup>

Beatriz Morgental Kazniakowski Paschoal <sup>3</sup>

### 1. RESUMO

O estudo analisou a participação de crianças indígenas e não indígenas em aulas de música integradas a um projeto interdisciplinar que articula artes visuais, artes cênicas e música, desenvolvido na Escola Parque da Asa Norte 210/211. A investigação adotou abordagem qualitativa, fundamentada em observação participante e registros de campo, com observações inicialmente feitas pela professora responsável e posteriormente sistematizadas pela equipe de pesquisa. O objetivo foi compreender como especificidades culturais e o acesso desigual às tecnologias influenciam o desenvolvimento de habilidades manuais e o engajamento em atividades mediadas por recursos digitais. Os resultados indicaram que as crianças indígenas apresentaram maior destreza e criatividade em tarefas manuais, possivelmente relacionadas à valorização do “fazer” em seus contextos culturais, enquanto demonstraram menor familiaridade com conteúdos digitais, o que pode estar associado ao acesso restrito à internet e a dispositivos tecnológicos. Por sua vez, as crianças não indígenas revelaram maior domínio de ferramentas digitais e repertório ligado à contemporaneidade, mas menor interesse e habilidade em atividades manuais. Esses achados ressaltam a importância de práticas pedagógicas interculturais que articulem o fortalecimento de saberes tradicionais e a inclusão digital, de modo a favorecer a equidade no processo de aprendizagem e ampliar repertórios culturais, garantindo que todos os estudantes possam desenvolver competências diversas e complementares.

**Palavras-chave:** Habilidades manuais, Educação intercultural, Saberes Tradicionais

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Artes Visuais e bolsista do PIBID da Universidade de Brasília - DF, [242001277@aluno.unb.br](mailto:242001277@aluno.unb.br); <sup>4</sup> Professor orientador: Marina Vaz Andre Moyle, Mestre em Artes Visuais, Universidade de Brasília - DF, [marinamoyle@gmail.com](mailto:marinamoyle@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Artes Visuais e bolsista do PIBID da Universidade de Brasília - DF, [242009551@aluno.unb.br](mailto:242009551@aluno.unb.br);

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Artes Visuais e Bolsista do PIBID da Universidade de Brasília - DF;



## 2. INTRODUÇÃO

Habilidades manuais podem ser entendidas como, principalmente, a capacidade de usar os dedos e as mãos para “realizar movimentos precisos, essenciais para criar, construir ou modificar objetos”. Isso inclui, no campo artístico, a criação de desenhos, colagens, esculturas, entre os mais inúmeros meios de expressão que envolvam o manuseio de materiais analógicos para a criação. Atividades que visam o desenvolvimento dessas habilidades são aplicadas cotidianamente em escolas ao redor do país e do mundo, uma vez que estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, como observa Maria Montessori:

“O movimento não é apenas a expressão do eu, mas um fator indispensável para a estruturação da consciência, sendo o único meio tangível que coloca o eu em relações bem definidas com a realidade exterior. Em consequência, o movimento é fator essencial para a elaboração da inteligência, que se alimenta e vive de aquisições obtidas no ambiente exterior” (MONTESSORI, 1965, p. 105).

Este estudo analisou a participação de crianças indígenas da etnia Guajajara e de estudantes não indígenas em um projeto interdisciplinar de artes na Escola Parque da Asa Norte 210/211. A pesquisa originou-se da observação de que crianças indígenas demonstravam maior engajamento em atividades manuais, enquanto as não indígenas preferiam as digitais. O objetivo foi compreender como as especificidades culturais e o acesso desigual a tecnologias influenciam o desenvolvimento dessas habilidades, justificando-se pela necessidade de valorizar os múltiplos repertórios culturais no ambiente escolar e promover práticas pedagógicas mais equitativas. Com uma abordagem qualitativa, a metodologia incluiu observação participante e atividades práticas, como a criação de autorretratos e o uso de câmeras digitais, para avaliar tanto as competências manuais quanto as digitais.

Os resultados indicaram que as crianças indígenas apresentaram maior destreza manual, refletida em desenhos simbólicos e integrados, mas menor familiaridade com tecnologias. Em contrapartida, as crianças não indígenas mostraram domínio dos dispositivos digitais, mas menor envolvimento com tarefas manuais. Tais achados confirmam que os contextos culturais e a experiência prévia moldam as competências em sala de aula, reforçando a importância de





uma pedagogia intercultural que integre saberes tradicionais e contemporâneos. O trabalho conclui destacando o potencial das artes como um campo para o diálogo, o respeito à diversidade e a construção de práticas inclusivas que articulem de forma complementar as experiências manual e digital.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa se fundamenta em um diálogo entre a pedagogia, a antropologia do saber e a psicologia sociocultural para analisar as competências infantis em seus contextos culturais. A importância das atividades manuais no desenvolvimento cognitivo, observada no estudo, ecoa os princípios de Maria Montessori, enquanto a perspectiva antropológica de Tim Ingold aprofunda essa noção com o conceito de *enskillment* (habilitação). Para Ingold, o conhecimento é gerado pela ação, um processo de engajamento prático com o mundo, o que explica a notável destreza manual das crianças indígenas como reflexo de um modo de vida que valoriza o saber corporificado e contextual. A dualidade entre competências manuais e digitais é compreendida a partir da teoria sociocultural de Lev Vygotsky, que afirma que o desenvolvimento cognitivo é mediado por ferramentas culturais. Assim, o domínio digital das crianças não indígenas reflete a formatação de seu pensamento por esses dispositivos, ao passo que o acesso restrito a eles entre as crianças indígenas parece fortalecer outras cognições, ligadas à interação direta com o mundo material.

As distintas visões de mundo reveladas nos desenhos são iluminadas pela crítica de Philippe Descola à separação ocidental entre "Natureza" e "Cultura", explicando por que as produções indígenas tendem a ser integradas e cênicas (refletindo uma cosmologia de coexistência entre humanos e não humanos), em contraste com as representações mais fragmentadas e esquemáticas das crianças não indígenas. Essa constatação reforça a necessidade de uma pedagogia intercultural, como defende Gersem Baniwa, que promova um diálogo equitativo entre saberes. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem baseada em arte, inspirada em Fernando Hernandez e Ana Mae Barbosa, usando a expressão criativa como via de análise. Sociologicamente, os princípios de Max Weber sobre a ação social permitem interpretar os comportamentos das crianças não como atos isolados, mas como formas de inserção em seus respectivos contextos culturais e simbólicos.



## 4. METODOLOGIA

As atividades foram realizadas com crianças em idade escolar, com o objetivo de investigar como saberes tradicionais e tecnologias digitais podem se articular na aprendizagem infantil, sob uma perspectiva intercultural. Neste estudo, as alunas participantes não são identificadas, preservando suas privacidades e identidades.

### 4.1 - Primeira atividade: Autorretrato Sensível

A primeira atividade proposta foi a criação de um "autorretrato sensível", focada em observar as habilidades manuais das crianças. Utilizando canetinhas, as estudantes foram instruídas a desenhar uma representação de si mesmas através de ícones e símbolos que expressassem suas identidades, memórias, gostos e sentimentos, em vez de focar na aparência física. O caráter autobiográfico desta tarefa foi escolhido para permitir que os pesquisadores conhecessem a história de vida e a personalidade das crianças diretamente por meio de suas expressões visuais, conectando-as ao objeto da pesquisa sem a necessidade de um questionário formal. A duração total para o momento foi de 35 minutos, sendo 25 estendidos de 10 minutos inicialmente previstos.

### 4.2 - Segunda atividade: Fotografia

A segunda atividade, visando a observação de destrezas digitais, consistiu em propor que as alunas usassem câmeras para registrar elementos que gostavam ou não no ambiente escolar, escolhendo e intitulado sua foto favorita. Intencionalmente, os equipamentos foram entregues sem instruções de uso, para que os pesquisadores pudessem observar a capacidade de experimentação e o instinto autodidata das crianças. A dinâmica foi realizada em dois grupos separados, um com as estudantes indígenas e outro com as não indígenas, e manteve o tom autobiográfico da tarefa anterior, estimulando o senso crítico e a apropriação de uma tecnologia possivelmente nova para elas. Ao final, uma roda de conversa foi organizada, com as fotos exibidas em computadores, para que cada criança pudesse explicar a intenção por trás de seus registros, durando, ao total, cerca de 30 minutos por grupo.



### 4.3 - Observação participante e registros de campo

A primeira atividade foi aplicada em uma sexta-feira incomum, onde um intervalo prolongado havia sido concedido aos estudantes como recompensa por uma gincana anterior. Inicialmente, houve receio de que o alargamento do intervalo alterasse os resultados da atividade, com as alunas finalizando os desenhos rapidamente apenas para retornar às brincadeiras. Esse receio, no entanto, foi superado, e a atividade foi realizada em um tempo maior que o previsto. Para a proposta do autorretrato sensível, quatro meninas foram selecionadas, sendo duas indígenas e duas não-indígenas. Para preservar a identidade das participantes, utilizamos codinomes escolhidos aleatoriamente: as indígenas foram identificadas como IR e IF, e as não-indígenas como NG e NK. Em uma primeira instância, as meninas não-indígenas aparentaram ser mais participativas, enquanto as indígenas praticavam mais a escuta. NG alegou não ter entendido o comando da atividade quando explicado, enquanto IR e IF começaram o desenho sem questionamentos. NG solicitou lápis e borracha para um rascunho, demonstrando insegurança quanto ao “desenho ideal”, enquanto as demais não requisitaram materiais de esboço. Durante a atividade, nós, autores, interagimos para discutir ideias do que poderiam representar, estando conscientes de que essas interações poderiam influenciar os desenhos, algo previsto no planejamento inicial.

Passados os 10 minutos iniciais, decidimos estender o prazo, pois as meninas ainda não haviam concretizado suas representações. Observou-se que os desenhos indígenas apresentavam mais elementos e aproveitamento do espaço da folha, enquanto os não-indígenas focaram em poucos elementos e organização do papel em “seções”, sem especificidades narrativas de composição cênica. Durante os primeiros minutos, NG questionava frequentemente suas escolhas, expressando que não sabia desenhar, que estava com preguiça, e que não gostava de nada. Nós, autores, reforçamos constantemente que não existia certo ou errado na atividade, que o objetivo não era criar um “desenho perfeito”, e que o importante era que ela se expressasse livremente, representando o que desejasse. NK finalizou a atividade em 18 minutos, com um desenho detalhado e indicativo, e NG completou-o em 26 minutos, contornando o desenho devido a um ideal formal. IF terminou em 27 minutos e IR em 30 minutos. As alunas responderam positivamente quando questionadas sobre a atividade, e informações adicionais sobre seus gostos pessoais foram coletadas durante a conversa. Ao final,





perguntamos se elas gostariam de nos falar sobre o significado dos desenhos ou explicar os elementos que haviam incluído, mas nenhuma das quatro quis. Reforçamos que estava tudo bem e que todos os desenhos estavam lindos.

Figura 1 – Processo da atividade manual (autorretrato sensível).



Já a segunda atividade, aplicada uma semana após a primeira, buscou observar as destrezas digitais. As meninas utilizaram câmeras digitais *cybershot* para registrar coisas que gostavam ou não gostavam no ambiente escolar, escolhendo posteriormente uma foto favorita de cada tema e dando-lhe um título. Essa atividade deu continuidade à proposta do autorretrato, permitindo que as meninas expressassem suas identidades através da fotografia. O primeiro grupo analisado foi o de participantes indígenas. Após a explicação da proposta, as meninas ficaram livres para manusear as câmeras, sem instruções detalhadas, incentivando a experimentação. Tentavam ligá-las e entender como tirar as fotos. Ambas afirmaram nunca terem usado o equipamento antes. IF apresentou dificuldades iniciais para operar os botões da câmera, confundindo como se tirava as fotos. Precisou de auxílio para alternar entre modos de foto e vídeo, mas rapidamente aprendeu a utilizar o zoom. Seus temas favoritos para registro envolviam plantas, folhas, desenhos de flores e objetos do ambiente escolar. IR também explorou a escola, fotografando elementos que gostava como árvores e desenhos, além de registrar aspectos do ambiente que considerava “feios” ou inadequados, incluindo desenhos de colegas e partes da estrutura escolar. IF terminou sua atividade em aproximadamente 14 minutos, enquanto IR levou 16 minutos. Cada uma registrou cerca de 20 fotos, com predominância de imagens de coisas que não gostavam. Na etapa de curadoria, IF escolheu

co-



mo foto favorita o ipê, intitulando-a “Ipê amarelo”, enquanto IR selecionou a foto de algumas plantas afiadas, intitulando-a “Espinho”.

No segundo grupo, composto pelas meninas não-indígenas, observou-se maior rapidez no manuseio das câmeras. NA (substituta de NG, pois ela não queria realizar mais uma atividade) e NK realizaram a atividade praticamente em conjunto, fotografando diferentes ambientes internos e externos da escola, colegas, funcionárias e murais, incluindo *selfies* e fotos de amigos. NK e NA percorreram juntas a escola à procura de elementos para registrar, finalizando a atividade em cerca de 13 minutos, com 19 fotos tiradas por uma aluna e 14 pela outra. Não houve fotografias de figuras humanas pelas participantes indígenas, enquanto as não-indígenas incluíram pessoas como tema principal.

Na roda de conversa posterior, NA apresentou suas fotos favoritas, sendo uma *selfie* no espelho, intitulada “Flash”, e a foto de uma funcionária, intitulada pela aluna de “Chatonilda”. NK teve resultados semelhantes, fotografando amigas, funcionários da escola e desenhos que não gostava. Suas fotos favoritas foram a de Beatriz, que foi intitulada “Bibi”, e a foto da mesma funcionária anteriormente fotografada, intitulada agora de “Tiazinha”. Durante toda a atividade, pôde-se observar o desenvolvimento do senso crítico, a capacidade de expressão artística e a familiarização das meninas com instrumentos digitais, bem como a subjetivação em relação ao espaço escolar.

Figura 2 – Processo da atividade digital (fotografias).



## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 - Análise dos resultados das atividades

Na atividade de desenho, ligada às habilidades manuais, foi possível identificar diferenças marcantes entre os grupos. Enquanto uma estudante não-indígena mostrava-se insegura, pedindo um lápis grafite para rascunhar por medo de errar, as meninas indígenas iniciaram de imediato, com as canetinhas já posicionadas antes mesmo da contagem temporal se iniciar. Essa prontidão evidencia uma relação mais natural e confiante com o ato de criar, sugerindo maior familiaridade com o “fazer manual”.

De modo geral, as crianças não-indígenas demonstraram dificuldade para se concentrar, interrompendo o desenho com comentários de desânimo, como “está feio” ou “não sei desenhar”, indicando baixa autoestima e uma cobrança estética associada ao ideal hegemônico da arte ocidental figurativa, voltada à representação realista. Já as produções indígenas mostraram liberdade simbólica, ausência de preocupação com “erros” e uma composição cênica orgânica, na qual os elementos dialogam entre si. Nos desenhos das crianças indígenas, o uso de cores naturais e temas ligados à flora e à pesca indicam uma relação simbólica com o ambiente e o cotidiano comunitário. Uma delas representou árvores variadas e uma figura pescando, explicando que a tinta usada por sua mãe era feita de jenipapo. As crianças não-indígenas, por outro lado, referenciaram símbolos midiáticos como *Bobbie Goods*, o filme de animação ‘Divertida Mente’ e o aparelho celular, mostrando o quanto o repertório digital atravessa suas experiências.

Enquanto IR e IF mantiveram constância e foco (30 e 27 minutos), NG e NK terminaram antes (26 e 18 minutos), expressando insegurança e necessidade de validação. NK, por exemplo, repetia “Não sei desenhar” e usava gírias do *TikTok*, enquanto NG dizia “Não gosto de nada”, demonstrando dificuldade em reconhecer gostos pessoais. Já as indígenas mostraram envolvimento afetivo e tranquilidade. IF escreveu em seu desenho “Eu amo minha mãe” e “Eu amo o coelho”, e IR desenhou o chão, árvores, passarinhos e pessoas, compondo uma cena viva e coerente com sua visão de mundo. Essas diferenças revelam duas formas de conceber a arte: uma mediada pela lógica do produto e da comparação, e outra centrada no processo, na sensibilidade e na convivência com o meio. A visão montessoriana sobre o valor do movimento





e do fazer manual se confirma aqui: o gesto como forma de pensar, sentir e estruturar a consciência.

Na segunda atividade, que envolveu o uso das câmeras digitais, as distinções culturais tornaram-se ainda mais nítidas. Por meio dos processos de descobrimento e familiarização com a câmera, foi possível perceber os indicadores necessários para o prosseguimento da pesquisa. As crianças não indígenas adaptaram-se rapidamente, manuseando os botões com facilidade. Suas fotos, intituladas “Flash”, “Chatonilda”, “Bibi” e “Tiazinha”, revelam um olhar voltado às relações interpessoais e à brincadeira, reafirmando a centralidade do humano e do cotidiano urbano em suas produções. Já as meninas indígenas, que nunca haviam usado uma câmera antes, demonstraram curiosidade e paciência no aprendizado. Mesmo com dificuldades iniciais em alternar entre os modos de vídeo e foto, rapidamente dominaram a função e seguiram fotografando com intencionalidade. Seus registros, entretanto, revelaram algo mais profundo: um olhar crítico e sensível sobre o espaço escolar.

Observou-se uma clara distinção: enquanto as alunas não indígenas focaram em registrar pessoas, as indígenas registraram problemas estruturais da escola, como bebedouros quebrados e paredes danificadas, em um ato de denúncia simbólica que reflete uma percepção ética e comunitária do espaço. Elas também fotografaram um mural com grafismos de sua cultura feitos de forma incorreta, criticando a distorção de seus símbolos e cores, revelando uma forte consciência identitária. Suas escolhas, alinhadas a uma cosmovisão que integra o ambiente e a cultura, descrita por autores como Gersem Baniwa e Philippe Descola, transformaram a fotografia em um testemunho visual de sua experiência intercultural e de um senso de responsabilidade coletiva, em contraste com o foco das colegas não indígenas nos vínculos sociais e afetivos.

Figuras 3 e 4 – Desenhos de indígenas e não-indígenas em comparação





Figura 5 – Fotografias de gosto e desgosto de IR, respectivamente



Figura 6 – Fotografias de gosto e desgosto de IF, respectivamente



Figura 7 – Fotografias de gosto de NA e de NK, respectivamente. (Suas fotografias de desgosto, ao registrarem sujeitos da escola, não serão incluídas)



## 5.2 - Relatos docentes e experiências compartilhadas

Além da aplicação das atividades, tivemos a possibilidade de conversar com duas professoras da Escola Parque que se dispuseram a relatar outros ocorridos que acrescentam à pesquisa. A professora Sandra comentou que sua filha foi amiga de uma estudante indígena



que possuía um talento manual notável, capaz de, nas palavras dela mesma, “escalar até o céu”. A crescer, a professora Nina relatou a diferença de tempo de concentração entre os estudantes durante as aulas de artes, destacando que as crianças contemporâneas sobretudo as não indígenas têm menor paciência para atividades que exigem processo, preferindo estímulos rápidos como os celulares. Esses relatos reforçam os achados empíricos obtidos nas atividades práticas: as diferenças de relação com o tempo, com o processo artístico e com o coletivo. Revelam ainda que os modos de aprender e criar estão intimamente ligados às cosmovisões culturais, validando as discussões teóricas apresentadas no referencial, especialmente no que diz respeito à interculturalidade e à mediação simbólica do aprendizado.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, podemos concluir a partir das análises realizadas ao longo da pesquisa que as habilidades cognitivas e manuais se desenvolvem de forma mais expressiva entre as crianças indígenas, enquanto as não indígenas apresentam maior destreza nas práticas relacionadas às tecnologias digitais. Essa diferença se explica, principalmente, pelos distintos contextos socioculturais e pelos modos de relação com o ambiente: as crianças indígenas mantêm um vínculo direto com o mundo natural e com práticas tradicionais de criação, ao passo que as não indígenas crescem imersas em um ambiente urbano e tecnológico, marcado pelo consumo de imagens e pelo uso constante de dispositivos digitais. As meninas indígenas, (que afirmaram não possuírem aparelhos celulares) demonstraram maior capacidade cognitiva ligada ao desempenho motor e às manualidades, em relação às não indígenas.

Enquanto muitas crianças não-indígenas apresentam dificuldade de concentração (resultado de uma rotina fragmentada e do excesso de estímulos digitais) as indígenas mostraram-se mais focadas e engajadas nas atividades propostas. Isso revela um contraste significativo: as crianças indígenas não permanecem passivamente consumindo, mas produzem, fazem e agem, demonstrando uma relação criadora de agência com o mundo ao redor. O repasse de tradições culturais e o incentivo à manualidade entre as comunidades indígenas fortalecem o desenvolvimento da coordenação motora fina, da sensibilidade estética e da agência criativa. Por outro lado, o domínio das ferramentas digitais entre as crianças não indígenas revela competências próprias do contexto contemporâneo, ligadas à navegação e à leitura de linguagens midiáticas. Esses contrastes, contudo, não devem ser vistos como defici-





ências, mas como expressões complementares de repertórios culturais distintos, que, quando articulados em propostas pedagógicas interculturais, podem ampliar os horizontes formativos de todos os alunos.

Este estudo reforça o potencial das artes visuais como um campo privilegiado para o diálogo intercultural e a promoção de práticas educativas mais inclusivas, éticas e plurais. Como desdobramento para futuras pesquisas, sugere-se aprofundar a investigação sobre como as atividades artísticas podem integrar as dimensões manual e digital no ambiente escolar para estimular a concentração, a sensibilidade e o pensamento criativo. Dessa forma, a pesquisa abre caminhos para a colaboração entre educadores, pesquisadores e comunidades na construção de uma pedagogia intercultural e experiencial, que valorize as múltiplas formas de conhecer e agir no mundo.

## 7. REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

DESCOLA, Philippe. Para além de natureza e cultura. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

INGOLD, Tim. The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

MONTESORI, Maria. A Criança. 4. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1965.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

BARBOSA, Ana Mae. Educação e Arte: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Investigación basada en las artes. México: Paidós, 2007.

BRASIL ESCOLA. Pesquisa qualitativa: características e diferenças em relação à quantitativa.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

