



**O LÚDICO NA COMUNIDADE INDÍGENA GUARANI DA ALDEIA TEKOA PINDO
MIRIM CARTOGRAFIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS DA ESCOLA NHAMANDU
NHEMOPUÃ**

Andréia Nunes Santana¹

Resumo: O presente artigo tem como proposta a cartografia de brincadeiras e de jogos nas vivências das crianças, jovens e adultos que vivem na Aldeia Guarani Tekoá Pindó Mirim (Palmeira Pequena), na Colônia de Itapuã na cidade de Viamão, no Estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de entender o que é o brincar para os indígenas e como integrar as brincadeiras às práticas educativas, e relacionadas com o ensino e a aprendizagem de Ciências da Natureza junto com a Educação do Campo. Um dos fatores que fez a escolha deste tema é que a criança na brincadeira aprende com o adulto e o adulto ensina brincando. A cultura indígena é encantadora e inspiradora e ali aprendemos que a pessoa mais velha é a mais importante na aldeia devido a bagagem de experiências que carrega consigo, entende-se que a criança é o futuro e os indígenas passam muito dos seus valores no brincar.

Palavras-chave: educação indígena; educação do campo; jogos; ludicidade; Guarani.

1 INTRODUÇÃO

O povo Guarani era como um rio que corria lentamente em seu curso quando uma pedra gigante foi lançada dentro do córrego. A água espirrou para vários cantos. E os sobreviventes estão aqui hoje reunidos”, diz o Guarani- Kaiowá Anastácio Peralta, sob olhares de concordância de seus ‘parentes’ da Argentina, Bolívia e Paraguai.”
Campanha Guarani²

Este artigo apresenta uma cartografia das brincadeiras e dos jogos nas vivências das crianças, dos jovens e dos adultos que vivem na Aldeia Guarani Tekoá Pindó Mirim, na Colônia de Itapuã em Viamão, no Rio Grande do Sul, para tentar compreender o que é o brincar para os indígenas e como incorporar as brincadeiras às práticas educativas, em particular àquelas relacionadas com o ensino e a aprendizagem de Ciências da Natureza, na perspectiva da Educação do Campo.

Buscamos descrever as brincadeiras tradicionais dos educandos e educandas dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de relacionar os sentidos do brincar para os Guarani, as aprendizagens e ensinamentos intergeracionais e propusemos uma atividade pedagógica, realizada

no período de Estágio Probatório, em 2019, baseada nessas brincadeiras da aldeia.

¹ **Andréia Nunes Santana** é educanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisa o lúdico na Educação Indígena. Este artigo é requisito parcial para sua titulação de Licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza e foi escrito sob a orientação da Profa. Dra. Valéria Viana Labrea.

² <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>, acesso em 06/11/2020.



Esta cartografia das brincadeiras e dos jogos da aldeia busca relacionar a ludicidade com os processos de aprendizagem e construção coletiva de conhecimentos contextuais, com a socialização e expressão de afetos, com as memórias e as tradições que são transmitidas de geração em geração e também com a reinvenção destas tradições, do hibridismo cultural que podemos perceber em várias práticas lúdicas no qual a cultura jurua (não indígena) está presente, atualizando, modificando e ressignificando esse brincar.

Este estudo tenta descrever e relacionar duas dimensões fundamentais do desenvolvimento da criança e dos jovens: o aprender e o brincar, a fim de colaborar na qualificação das aulas de Ciências da Natureza. Isso é importante porque ainda não temos muito material que descreva as brincadeiras que as crianças e os jovens indígenas vivenciam no seu cotidiano e nossa pesquisa vai ajudar a compor conhecimentos sobre as práticas das brincadeiras indígenas.

Além disso, de forma complementar, consideramos que as crianças e os jovens indígenas, assim como os não indígenas, aprendem de diferentes maneiras e a busca por formas de ensinar que partam das atividades já realizadas por elas, contemplando sua cultura e valores é um grande desafio para quem pretende um processo de ensino e aprendizagem enraizado na cultura do território, como defende a Educação do Campo e a Educação Indígena.

Acreditamos que muitas das estratégias podem contemplar a ludicidade articulada ao ensino, na diversidade de técnicas tradicionais e modernas e nas diferentes tecnologias sociais que podem ser utilizadas de forma inovadora e podem ser ótimos subsídios para um bom planejamento pedagógico.

Essa pesquisa está vinculada ao curso de Educação do Campo - Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde ingressei em 2016.

A EduCampo resulta do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) (BRASIL, 2013), através de um Subprograma intitulado Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), especificamente do Edital 02/2012 da SECADI/MEC que “aprovou 42 projetos a serem desenvolvidos em IES, com disponibilização de 600 vagas permanentes para docentes e 126 técnicos nessas instituições, com a meta de formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica nas escolas do campo” (MOLINA; HAGE, 2016, p.806 apud LABREA et al, 2018, p.154).

A UFRGS, em uma parceria entre a Faculdade de Agronomia e a Faculdade de Educação, organizou a EduCampo para trabalhar de modo interdisciplinar a “criação de condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores em formação possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo” (BRASIL, 2013, p.2).

A EduCampo prevê a capacitação de professores para a docência em Ciências da Natureza para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio,



inseridos no enfoque da sustentabilidade, saberes e conhecimentos localizados no campo. Aos egressos será, também, possível a docência em disciplinas dos cursos técnicos vinculados ao meio rural, especialmente localizados no Eixo Tecnológico Recursos Naturais, em conformidade ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Propõe um repertório teórico conceitual vinculado às Ciências Agrárias, pois, ao organizar os componentes curriculares na área de Ciências da Natureza, consideram-se a especificidade do campo onde irão atuar os alunos-docentes e a compreensão dos estudantes para esta realidade (UFRGS, 2013, p.9).

O curso surgiu pela necessidade de valorização e formação dos professores do campo, para dar oportunidade ao educando das escolas do campo de estudar perto de casa, sem precisar sair de seu território. O curso, em 2020, tem duas turmas formadas e uma terceira turma no oitavo semestre. A EduCampo contava, entre as três turmas (entradas em 2014/2, 2015/2, 2016/2) com cerca de 66 discentes, sendo 51 mulheres e 15 homens (LABREA et al, 2018, p.156).

A EduCampo tem um regime de alternância e as aulas acontecem durante uma semana a cada mês, das oito horas da manhã até as oito horas da noite, esse período de aula chama-se tempo universidade (TU) que corresponde a 60% da carga horária e os 40% restantes é o tempo comunidade (TC) que corresponde a nossa participação em uma comunidade do campo onde realizamos pesquisas e atividades de extensão durante os oito semestres do curso.

A EduCampo defende uma outra temporalidade e outra espacialidade para o aprendizado – a Pedagogia da Alternância (Caldart: 2000) -, havendo períodos de formação nas universidades – tempo universidade (TU) -, e períodos de formação nas comunidades rurais onde vivem os educandos e estão localizadas as escolas do campo - tempo comunidade (TC). Essa estratégia pedagógica busca garantir a vinculação da teoria à prática, enraizar o educando as questões do seu território e trazer as reivindicações e necessidades da comunidade rural para serem debatidas e credibilizadas na universidade (LABREA et al, 2017, p.02).

Em abril de 2017, em uma saída de campo, visitamos a aldeia Tekoa Pindo Mirim de Viamão/Itapuã para prestigiar a Semana Cultural que é um projeto da comunidade que iniciou no ano de 2013, no mês de abril, para apresentar para os visitantes como é a cultura viva da aldeia. Ao conhecer a aldeia, meu interesse pela cultura e Educação Indígena iniciou e, desde então, venho realizando as atividades de tempo comunidade na aldeia.

Nessas atividades, realizo várias pesquisas e observações sobre a escola e a aldeia. Por sua vez, a aldeia vem me ajudando a me construir como profissional, educadora e uma pessoa mais humana porque tive a oportunidade de vivenciar a troca de saberes e validar outros conhecimentos para além daqueles da universidade.

Desde então, muitas atividades foram realizadas: durante do tempo comunidade ajudamos na limpeza do espaço para construção da horta, participamos de uma aula de astronomia, planejada e executada pela unidade de aprendizagem que participávamos. Também realizei na aldeia os estágios do Ensino Fundamental no qual fui supervisionada por três professores da EduCampo,



onde desenvolvi atividades de ensino sobre os assuntos relacionados aos seres vivos e animais na perspectiva Guarani.

Já no Estágio de Ensino Médio trabalhei o sistema ocular, as cores e a visão. Em ambos os estágios aprendi bastante sobre a cultura e a história Guarani e pude compartilhar com as turmas alguns conhecimentos que vi na EduCampo.

Essa pesquisa surgiu da observação da atividade sobre astronomia, realizada pela EduCampo. Nessa ocasião, elaboramos atividades lúdicas para trabalhar a astronomia em duas escolas do campo, na escola indígena Nhamandu Nhemopua e na escola Rui Barbosa, no assentamento em Nova Santa Rita.

As atividades tinham três momentos, no primeiro, os educandos assistiram a um vídeo explicativo, em seguida, fizemos um jogo, no qual havia um painel grande de tecido com o nome de cada planeta em colunas distintas, em uma mesa ficavam várias fichas com as características de cada planeta, os educandos eram divididos em equipes, cada equipe era responsável por completar dois planetas com suas respectivas características que deveriam ser fixadas no painel.

A última atividade, para fixação do aprendizado, foi um jogo no qual colocamos placas em diferentes lugares, cada placa indicando um planeta, todos os participantes ficavam juntos ao ouvir a informação, eles tinham que se deslocar até o planeta que eles julgavam que a informação se referia, foram atividades dinâmicas, divertidas e que obtiveram resultados positivos em relação ao aprendizado.

Foram realizadas a mesma atividade nas duas escolas, e foi através dessa experiência que tive duas percepções importantes: na escola do assentamento, somente os educandos participaram, e na escola indígena, todas as pessoas se envolveram, desde crianças, adolescentes até os adultos, inclusive o cacique participou, correu, brincou e o principal se divertiu realizando as atividades e foi ao ver a alegria nos olhos deles que me inspirei a pesquisar sobre as brincadeiras, o sentido do brincar, para tentar entender como inserir dentro da sala de aula, uma vez que os objetivos da Educação do Campo é a busca pelo ensino que esteja próximo aos interesses do educando, que visa priorizar a cultura que está enraizada no seu território.



Foto 1: Pannel da segunda atividade de astronomia.
Na aldeia Tekoá Pindo Mirim



Foto 2: Grupo reunido com uma equipe de educandos.
Na aldeia Tekoa Pindo Mirim



Foto 3 Grupo reunido da unidade de pesquisa.
Escola Rui Barbosa em Nova Santa Rita
Acervo pessoal da autora.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CARTOGRAFIA

A cartografia é uma pesquisa-intervenção (KASTRUP et al, 2015 e 2016 apud LABREA et al, 2019, p.110) que possibilitou um diálogo com a comunidade a partir de vivências que em nossa perspectiva, são entendidas como experiências coletivas que atestam o estar no mundo dos indígenas Guarani e a forma como se educam e educam suas crianças e jovens (LABREA et al, 2020, p.42) na Aldeia.

Entendemos que a pesquisa cartográfica é uma prática social que possibilita um aprendizado enraizado nas vivências da aldeia que nos permitiu descrever e compreender uma parte da dinâmica sociocultural ao mapearmos, junto com os indígenas, as brincadeiras e jogos na aldeia e na escola. Labrea et al (2019) partem da ideia de que a cartografia acompanha os processos ou trajetórias a partir da narrativa dos sujeitos que vivem nos territórios mapeados. Considerando que a oralidade, a circularidade, o ensinar pela cultura, tradição e história, o fazer junto são características dos Guarani acreditamos que o método cartográfico seja o mais adequado para descrever e entender as vivências na Aldeia.



Na nossa perspectiva, a cartografia subjetiva desenha, de forma participativa, para além da representação geográfica ou territorial de paisagens, mas contempla igualmente as formas de viver e intervir no território, as experiências e tecnologias sociais ali desenvolvidas, a cosmovisão e a simbologia que agregam camadas, adensando esse desenho. A cartografia subjetiva dialoga com as narrativas, as histórias de vida, o registro pictórico, fotográfico, as filmagens, entendendo-as como textos que registram as memórias e a experiência social e que devem, portanto, ser estendidos ao coletivo pesquisador, para que eles possam, por si mesmos, estabelecer as estratégias de registro da sua experiência (LABREA et al, 2019, p.110).

A cartografia possui vários níveis, atravessa o território e suas territorialidades, e constrói mapas dos modos de vida, de aspectos culturais, simbólicos e religiosos (LABREA et al, 2019). Nesta pesquisa pretendemos fazer o mapa das brincadeiras, quem brinca, como brinca, onde brinca, com quem brinca e os diferentes sentidos desse brincar, para que possamos olhar o brincar como um aliado no ensino e aprendizagem das Ciências da Natureza.

O método cartográfico permite a construção de instrumentos de análise pertinentes ao objetivo da pesquisa e seus sujeitos. Em nossa pesquisa construímos nossos instrumentos a partir daquilo que vivemos na comunidade e optamos por ouvir as narrativas da comunidade sobre a memória do brincar em diferentes gerações, como os mais velhos ensinam os mais novos por meio de brincadeiras e como os mais novos traduzem essas brincadeiras no seu brincar cotidiano.

Inicialmente, propomos a pesquisa para a comunidade, para obter seu consentimento e a partir daí fizemos registros de suas narrativas e fotografamos nossas reuniões e momentos de brincadeiras em nosso caderno de campo. Participamos do dia-a-dia da escola da aldeia para podermos conversar com jovens e crianças, ouvimos os mais velhos, aprendemos diferentes brincadeiras, brincamos junto. Isso foi possível porque já conhecíamos a aldeia por realizarmos neste local as atividades de tempo comunidade.

Em nosso estudo entendemos que os discursos produzidos pelos Guarani sobre o brincar, mais do que descrever as brincadeiras, falam de sua cultura e de seus valores, em uma perspectiva intergeracional. Nesse sentido, interessam duas categorias: as narrativas dos mais velhos e as narrativas dos mais novos, ver onde elas se encontram e onde elas se afastam. Uma outra narrativa dialoga com essas duas categorias, a narrativa acadêmica sobre o lúdico, o brincar e as brincadeiras e seus espaços na aprendizagem, expressa em textos e artigos. No cruzamento destas três narrativas buscamos os diferentes sentidos do lúdico e do brincar e como podemos incluir ainda mais, porque ela já faz parte da relação entre escola e estudantes, a dimensão lúdica no ensino de Ciências da Natureza, em uma escola Guarani.

As narrativas dos mais velhos e as narrativas dos mais novos foram colhidas por meio de entrevistas semi-estruturadas ou semi abertas. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista



semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. As entrevistas são complementadas pelas anotações do caderno de campo, pelo registro fotográfico das atividades desenvolvidas na aldeia, pelas rodas de conversa e o mapeamento das brincadeiras. A revisão bibliográfica nos ajuda a dialogar com os conhecimentos produzidos na aldeia e os conhecimentos acadêmicos.

Uma das atividades para compor a cartografia das brincadeiras indígenas foi uma roda de conversa em que as crianças e os jovens foram divididas em grupos para conversarem com os mais velhos sobre jogos e brincadeiras que fazem parte da cultura até os dias de hoje. Após a coleta das informações, aconteceu uma conversação entre os grupos e a produção de um cartaz com o mapa das brincadeiras, para exposição na biblioteca.

3 OS GUARANI: UMA BREVE HISTÓRIA DA ALDEIA TEKOÁ PINDÓ MIRIM

Os povos indígenas consideram o seu território muito mais que um local de moradia, entendem que é nele que se encontra a sua vida, a sua história e a continuidade da cultura. Segundo dados do último Censo, há no Rio Grande do Sul (RS) cerca de 18,5 mil indígenas de diferentes grupos étnicos: Guarani, Mbia Guarani, Kaingang e mistos. Em Viamão vivem três comunidades indígenas: Aldeia Canta Galo com 52 famílias, Aldeia Estiva com 20 famílias e a Aldeia Tekoá Pindó Mirim com 15 famílias. Nossa pesquisa acompanha a trajetória da Aldeia Tekoá Pindó Mirim.

Os Guarani são conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kaingá, Monteses, Baticola, Apyteré, Tembkuá, entre outros. No entanto, sua autodenominação é *Avá*, que significa, em Guarani, “pessoa”.

Este povo vive em um território que compreende regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina e se diferencia internamente em diversos grupos muito semelhantes entre si, nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas, porém, diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião e distintos no que diz respeito às tecnologias que aplicam na relação com o meio ambiente.

Tais diferenças, que podem ser consideradas pequenas do ponto de vista do não indígena, cumprem o papel de marcadores étnicos, distinguindo comunidades políticas exclusivas. Esses grupos reconhecem a origem e



proximidade histórica, linguística e cultural e, ao mesmo tempo, diferenciam-se entre si como forma de manter suas organizações sociopolíticas e econômicas³.

A Terra Indígena de Itapuã onde está situada a aldeia Tekoá Pindó Mirim foi fundada em 10 de setembro no ano de 2000 e está localizada na Estrada do Gravataí 539, na Colônia de Itapuã. A terra foi doada pelo Estado do Rio Grande do Sul para os Indígenas Guarani, foi demarcada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Na aldeia vivem famílias de Guarani Mbya.

Os Mbya identificam seus “iguais”, no passado, pela lembrança do uso comum do mesmo tipo de *tambeao* (veste de algodão que os antigos teciam), de hábitos alimentares e expressões linguísticas. Reconhecem-se coletivamente como *Ñandeva ekuéry* (“todos os que somos nós”). Apesar dos diversos tipos de pressões e interferências que os Guarani vêm sofrendo no decorrer de séculos e da grande dispersão de suas aldeias, os Mbya se reconhecem plenamente enquanto grupo diferenciado. Dessa forma, apesar da ocorrência de casamentos entre os subgrupos Guarani, os Mbya mantêm uma unidade religiosa e linguística bem determinada, que lhes permite reconhecer seus iguais mesmo vivendo em aldeias separadas por grandes distâncias geográficas e envolvidos por distintas sociedades nacionais⁴.

A primeira família a morar nesta comunidade foi a do Cacique Turíbio Gomes (Karái Nhe’e Katu). A comunidade é liderada pelo Cacique Arnildo Vherá que conta com um grupo de conselheiros, embora as tomadas de decisões são feitas com toda a comunidade, em uma roda de conversa em que todos podem argumentar, questionar e juntos decidir as questões da Aldeia.

A comunidade conta com posto de saúde localizado dentro da aldeia, os profissionais da saúde atendem uma vez por semana, geralmente na segunda-feira, o posto de saúde é construído de alvenaria, assim como a escola, as demais casas encontradas na aldeia são de madeira, sendo que duas são de pau a pique, uma delas é a Opy, a casa de reza (SANTANA et al, 2019).

Os indígenas possuem uma relação espiritual com a natureza, para eles as árvores, sol, lua são como as pessoas, e a natureza é um presente de “Nhanderu” que significa Deus em guarani. Na casa de reza, Opy, são realizadas as cerimônias e somente os Guarani podem participar, um “jurua” como eles se referem aos não indígenas, só podem entrar se forem convidados, o que é muito raro de acontecer (SANTANA et al, 2019).

A comunidade produz diariamente seu artesanato, as mulheres confeccionam colares, pulseiras, filtro dos sonhos e os homens produzem animais esculpidos em madeira, muitas vezes as crianças também contribuem nessa arte, o artesanato é comercializado dentro da aldeia em dia de eventos como na semana cultural, que ocorre em abril na data alusiva ao dia do índio, e na cidade eles vendem no centro de Viamão, centro de Porto Alegre e aos finais de semana na no

³ <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>, acesso em 04/10/2020.

⁴ https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya, acesso em 04/10/2020.



Parque da Redenção, com a apresentação do coral Nhamandu (SANTANA et al, 2019).

O plantio de sementes tradicionais faz parte do sustento das famílias, não como fonte de renda, mas sim para consumo próprio. Os Guarani plantam batata doce, mandioca, milho vermelho e amarelo, plantam em suas casas porque a horta comunitária não foi continuada mas mesmo assim eles dividem o alimento na hora da colheita (SANTANA et al, 2019).

5 A ESCOLA NHAMANDU NHEMOPUÃ

A escola Nhamandu Nhemopuã é uma escola multisseriada. As escolas/classes multisseriadas são uma forma de organização escolar em que alunos de diferentes idades e tempo ou níveis de escolarização (o que conhecemos por série) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras e por consequência aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759 (JANATA et al. 2015).

A Escola Nhamandu Nhemopuã possui quatro salas de aula, distribuídas em diferentes ambientes, no prédio da escola possui duas salas. Em uma das salas, atende quatro alunos do Ensino Médio pela manhã e à tarde dezessete alunos, sendo oito do 6º ano, cinco do 7º e quatro da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na outra sala atende oito alunos do segundo ano do Ensino Médio pela manhã e à tarde dezessete alunos, três do 8º ano, onze do 9º e três alunos da EJA. O Ensino Médio ainda está vinculado à Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Genésio Pires, localizada no centro de Itapuã. Nas dependências da escola têm mais três cômodos, a sala da direção e dois banheiros (SANTANA et al, 2019).

Os profissionais que compõem o Ensino Médio são Maíra da Silva Madrid, que leciona Educação Física e Ensino Religioso, o professor Daniel Sebastião que leciona História e Geografia e a professora Rita Melo com Português e Literatura. As demais disciplinas ainda não possuem professores definidos. A equipe diretiva é composta pelo diretor Leandro Subtil que assumiu o cargo em abril de 2020 substituindo Alessandra Santos que ocupava o cargo desde 2012, supervisora Benures Caselgrandi, na limpeza Ilda Benites e na cozinha Patrícia Jaxuka, ambas são guaranis (SANTANA et al, 2019).

A biblioteca é localizada em outro espaço dentro da comunidade, possui um acervo de aproximadamente 200 livros literários diversificados de diferentes autores, para todas as faixas etárias, acessível para os educandos e os moradores da aldeia porém, devido ao mau uso, os livros



ficam trancados no armário e somente com a autorização e acompanhamento de um professor podem ser usados. A biblioteca também é usada como sala de aula, atendendo oito alunos do 4º e 5º anos pela professora Andréa Martins. A quarta sala é um anexo de madeira localizada atrás da escola, construído com doações de fora da aldeia, essa sala comporta a educação infantil, 1º, 2º e 3º anos com dez alunos, sendo cinco em cada turno, pela manhã com a professora Adriana Rosa Marques e a tarde não há aulas nessa sala (SANTANA et al, 2019).

Outro espaço importante a ser mencionado é a casa de cultura, um local de muito aprendizado, de integração, reuniões das lideranças, eventos e qualquer atividade realizada pela escola que necessite do espaço, fica localizada em um lugar central na aldeia é bem espaçosa, dentro dela tem a cozinha onde é feita a merenda da escola, café da manhã, almoço e café da tarde, a verba para a compra dos alimentos é paga pelo estado conforme o número de alunos, assim como em qualquer outra escola vem um cardápio, porém este é adaptado pela escola, para poder alimentar a todos os integrantes da aldeia, pois muitas vezes o alimento que a escola oferece é sua única refeição, a verba não é suficiente, pois o número de pessoas é superior à quantidade de estudantes, então as doações são essenciais para garantir a alimentação diária na aldeia (SANTANA et al, 2019).

A escola é bilíngue, pois na Educação Infantil e séries iniciais um professor Guarani auxilia a professora durante as aulas ensinando a língua portuguesa. A escola indígena na aldeia é um direito reconhecido pela Política Nacional de Educação Indígena e com isso os educandos conseguem ser alfabetizados em sua língua materna que é a língua da sua cultura e em Português, para que possam se relacionar com os não-indígenas (Juruá).



Foto 4: Fachada da Escola

Acervo pessoal da autora



Foto 5: Fachada da Biblioteca

Acervo pessoal da autora

6 A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A história da escolarização indígena no Brasil, de acordo com Capacla (1995), mostra-nos que ao longo dos cinco séculos desde a criação da primeira escola para indígenas a concepção de



Escola Indígena nem sempre foi pautada por questões hoje consideradas relevantes, como diferença, diversidade, identidade, autonomia.

De acordo com A. Silva (1995), nota-se uma tentativa pioneira, por parte de aldeias e áreas indígenas, de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, direitos e especificidades dos povos e culturas indígenas. A escola passa, então, a ser vista como espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos/as próprios/as índios/as sobre seu passado e futuro, sobre seus conhecimentos, projetos e definição de seu lugar no mundo globalizado.

Os Povos Indígenas, segundo a Constituição Federal de 1988 nos artigos 78 e 79 do Ato das Disposições Gerais e Transitórias da Constituição de 1988. Ali se preconiza como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico científicos da sociedade nacional.

O artigo 231 da Constituição Federal afirma que são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. De acordo com o novo Código Civil o indígena deixa de ser considerado relativamente incapaz e sua capacidade deve ser regulada por legislação especial, presente no artigo 232 da Constituição que afirma que os indígenas, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 2002).

De acordo com a coordenação nacional das políticas educacionais indigenistas no Ministério da Educação (MEC), as Políticas de Educação Escolar Indígena são de competência do governo federal, cabendo aos estados e municípios a execução destas políticas para a garantia dos direitos dos povos indígenas. E, de fato, o Decreto n. 26/1991 afirma, no art. 1º, que fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Com vistas à garantia do direito a uma educação de qualidade, a FUNAI, enquanto órgão federal articulador das políticas indigenistas, atua com o objetivo de contribuir na qualificação dessas políticas e de, junto aos povos indígenas, monitorar seu funcionamento e eventuais impactos, ocupando espaços de controle social tanto em âmbito nacional como local. Essa atuação considera experiência e o conhecimento especializado acumulado ao longo do tempo pela atuação junto aos povos indígenas (FUNAI, 2018).



A política educacional guarda relações com outras políticas e ações, desenvolvidas pela Fundação Nacional do Índio e por outros órgãos de governo, voltadas aos povos indígenas, como políticas voltadas à gestão territorial, à sustentabilidade, à saúde, etc. Por isso, a harmonização dessas ações convergentes, sob coordenação da Funai, é fundamental para o estabelecimento de relações do Estado com povos indígenas que reconheçam e respeitem a autonomia dos povos indígenas e suas formas próprias de organização (FUNAI, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDBEN), afirma que os indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1996).

A LDBEN (BRASIL, 1996) define como um dos princípios básicos do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma:

que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1996, p.5)

Além disso, o art. 79 prevê que:

a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, p.5)

Segundo Decreto 6861/2009⁶, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais afirma, em seu Art. 1º que "A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades". No Art. 2º deste decreto são descritos os objetivos da educação escolar indígena:

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada

⁵ LDBEN: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Ind%C3%82%C2%A1gena.pdf>, acesso em 04/11/2020.

⁶ Decreto 6861/2009: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm, acesso em 04/11/2020.



comunidade indígena;
III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

O artigo 3o. deste Decreto afirma que:

Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil (BRASIL, 2009).

Os professores indígenas apresentam-se, em muitos casos do atual cenário político e pedagógico, como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo, com isso, a sistematização e a organização de novos saberes e práticas.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012⁷, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica define os princípios da Educação Escolar Indígena:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.
Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012).

As Diretrizes definem os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;
II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

⁷ DNEEI: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192, acesso em 04/11/2020.



III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;
IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação (BRASIL, 2012).

Em diálogo com os marcos normativos da Educação Escolar Indígenas que afirmam o direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, buscamos organizar nossas atividades de ensino e pesquisa na aldeia.

6 CARTOGRAFIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS: OS MAIS VELHOS E OS MAIS NOVOS

Durante duas semanas, no mês de abril, acontece todos os anos a Semana Cultural, desde 2013. A comunidade inteira se prepara para este grande evento porque é uma boa oportunidade de mostrar para os juruás como é a cultura do indígena, diferente do que mostram os livros e a mídia. O evento conta com almoço, trilha, realização dos jogos indígenas e o grande momento deste encontro é a roda de conversa, onde os não indígenas tiram suas dúvidas e conhecem algumas curiosidades sobre a vivência Guarani.



Foto 6 Acervo pessoal da autora

Na fala do cacique Arnildo Verá, durante a roda de conversa na Semana Cultural, aprendi sobre a importância na cultura Guarani da fala dos *mais velhos*. O cacique explicou que a visão sobre os mais velhos deles é muito diferente da nossa, pois quando a pessoa fica “velha” o branco não a valoriza, a trata como criança e muitas vezes é colocada em asilos. Para o Guarani, ao contrário, para eles ninguém na aldeia é mais importante do que o mais velho, devido a sua



vivência, aos anos de experiência, nenhuma semente é plantada ou casa construída, sem se aconselhar com o mais velho. Por reconhecer a importância dos mais velhos, vamos aqui mostrar, em primeiro lugar, a fala dos *mais velhos* em diálogo com os *mais novos*, para que possamos escutar essas vozes que nos mostram como brincavam e brincam os Guarani. Conversamos com o Seu Arnildo Gonçalves que é o vice-cacique e com Tiago Dinarte, estudante que vive na aldeia.

Quando pedimos que Seu Arnildo nos contasse de como brincava em sua infância, ele nos disse que:

Tem duas coisas, a brincadeira dos mais pequeninhos e tem outra para adultos. As brincadeiras das crianças eram peteca, os mais jovens brincam com dança, como nós fazemos aqui na semana cultural. [A dança] não tem idade, até os adultos dançam (Seu Arnildo).

Sobre esse tema, Tiago complementa:

Essa brincadeira é antiga, mas eles brincam até hoje. Eles fazem tipo trenzinho, uma pega na cinturinha, a gente chama de *amandakyky*, cada um tem um nome tipo aipim, banana, abacaxi, batata... quem está na frente pergunta se já está madura a fruta ou não, primeiro a criança diz que não, ele sai e volta depois e torna a perguntar se está madura, se ela disser que está madura, diz pode arrancar e se segura bem firme, se quem perguntou conseguir tirar, a criança vai para o final da fila.

Peteca é um jogo e dança uma brincadeira, tem uma brincadeira que é chamada *tangará* (dança do guerreiro), arco e flecha, meu pai falou que antigamente tinha plantação de melancia, eles iam com o arco e flecha e quem acertava a melancia levava ela para casa. Dificilmente brincam [de arco e flecha], agora eles jogam futebol e dançam tangará, para dançar não tem idade começa com três anos e depois de adulto quem quiser dançar é só entrar na roda(...) [A principal brincadeira é a] dança, a maioria vai na casa de reza, as crianças fazem com seriedade(...) Na casa de reza entra primeiro o mais velho, o curandeiro, o sábio e as crianças entram juntas. No início fazem a seriedade e quando terminam de rezar, a criança pode brincar, tocar violão e violino e ficam juntos, até o mais velho fica brincando, rindo junto. (Tiago)

Quando perguntamos o que havia mudado seu Arnildo disse:

Mudou tudo, não tinha escola, a nossa escola era a casa de reza que aprende muita coisa, agora já tem escola na aldeia. (Seu Arnildo)

Ao ser indagado se ele conhecia alguma brincadeira nova que não tinha no seu tempo de criança nos disse:

As crianças brincam com bolita que não é indígena, jogam bola que é uma brincadeira Juruá, hoje é tudo misturado. (Seu Arnildo)

Sobre a influência Juruá nas novas brincadeiras:

É normal, tudo normal, a gente aceita, a gente tem que controlar a brincadeira que está bom, a que é ruim, não pode correr muito, porque quando corre cai e tem machucado, eu sempre falei para as crianças quando ir para a escola na hora

do recreio brincar normal, bem normal, não brincar com os mais fortes. (Seu Arnildo)

Tiago traz a brincadeira como aprendizagem no trecho a seguir:

Eu aprendi do meu jeito, eu nunca brincava tanto assim. Eu fazia uma brincadeira que começa com sete anos, eu ia no rio pescar, pescar é uma brincadeira. E fazia alguma atividade com os mais velhos, pescar, tomar banho de rio, ir na mata coletar frutas nativas, são atividades que são brincadeiras. Aqui a gente não faz brincadeira por fazer que não trazem resultado para nós, são coisas que trazem um aprendizado, a aprendizagem vem junto com a brincadeira, a criança aprende brincando.

Quando comento que as brincadeiras na aldeia são voltadas ao aprendizado de sobrevivência e convivência, Tiago concorda:

Sim, o que as crianças não podem fazer é gritar, não podem falar muito alto, brigar, e não fazem muitas brincadeiras de meninos e meninas juntos, quando a gente faz o grupo menino não pega na mão de menina.

Nesse momento Tiago me questiona e pergunta o que é a brincadeira. Respondo que era como o eles, que a criança aprende brincando, que é necessário o brincar para o seu crescimento. Tiago diz que para nós tem a brincadeira, mas tem também muita tecnologia e as crianças vivem na internet, nos jogos virtuais, como de tiros. Para ele, as crianças jurua brincam, mas vivem em um mundo diferente. Jogam jogos que são de matar e ensinam a matar pessoas, é um jogo virtual, mas que se transforma em realidade, por isso que eles aprendem diferente, no jogo indígena ensina a não matar pessoas, ensina a sobreviver.



Foto 7 Acervo pessoal da autora



Foto 8 Acervo pessoal da autora

Depois desta conversa, mapeamos algumas brincadeiras da aldeia. Os jogos e brincadeiras indígenas em sua maioria são em forma de treinamento para a sobrevivência, crianças e adultos brincam juntos. As brincadeiras não pertencem somente às crianças, a criança aprende com o adulto e o adulto se diverte com a criança, ambos dançam, cantam, brincam com as atividades que

contribuem para a sua subsistência, ao irmos brincar encerramos as entrevistas.

No site Mirim Povos Indígenas do Brasil⁸² vemos uma reflexão que contempla a fala do estudante indígena Tiago Dinarte:

Todo mundo gosta de brincar e jogar. As crianças podem passar o dia inteiro brincando e inventando atividades para se divertir. Mas os adultos também gostam de diversão e, sempre que podem, se juntam para jogar.

Existem muitos jeitos de brincar, mas o objetivo é sempre desfrutar o momento e a companhia dos amigos. Além disso, os jogos ajudam a desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida. Brincar é também uma maneira de aprender! Os indígenas possuem muitos jogos e brincadeiras. Alguns são bastante conhecidos por vários povos indígenas e outros também são comuns entre os não indígenas, como a peteca e a perna de pau. Já outros são curiosos e originais. Existem brincadeiras que só as crianças jogam, outras que os adultos jogam junto e assim ensinam as melhores técnicas para quem quiser virar um craque. Têm brincadeiras só de menino, outras só de menina. Existem algumas que, antes do jogo começar, é preciso construir o brinquedo. Bom, nesse caso, é necessário ir até a mata, achar o material certo, aprender a fazer o brinquedo e, só então, começar a brincar. Mas isso não é um problema, pois construir o brinquedo também faz parte da brincadeira.



Foto 9: Imagem do coral- Acervo Pessoal.

Para os Guarani, cantar também faz parte do brincar e na aldeia tem um coral com 12 integrantes entre crianças e adultos. Através dos cantos⁹ manifestam seus anseios e as trajetórias, através das letras das músicas. Para a aquisição dos instrumentos foi necessário contar com doações, juntamente com o dinheiro arrecadado pela comunidade com a venda dos artesanatos. Os instrumentos do coral são o violão, os chocalhos, o violino, os tambores e um teclado.

Em diversos momentos tivemos a oportunidade de acompanhar a apresentação do coral. Participamos na Semana Cultural nos anos de 2017, 2018 e 2019 e também de eventos organizados

⁸² <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras>

⁹ No youtube tem registro de alguns cantos Guarani Mbya e vamos postar alguns para que se possa conhecer a sonoridade dos cantos: <https://youtu.be/wCKJJ6DTv5I> e <https://youtu.be/15yQL9feQMI>, ambos acesso em 04/11/2020. Consegui na internet um vídeo do Coral da Escola Escola Guarani Ikarai Nhe e Katu de Viamão - RS - Aldeia Guarani da Estiva: <https://youtu.be/PlAPi5JI8> e https://youtu.be/b_Fn4jPAI30, acesso em 06/11/2020.

pela comunidade, como a Mostra Pedagógica que acontece para que todos possam apresentar os trabalhos realizados na comunidade durante o semestre. Neste evento participam além da comunidade escolar, visitantes, estagiários e qualquer outra pessoa interessada.

Segundo Mongelo (2013), no canto Guarani há um princípio a ser seguido individualmente pelos sujeitos que compõem o grupo, contendo, assim, particularidade e sentido individual. Dessa forma, “os sons graves estão próximos à terra. Os sons agudos estariam longe dela. As meninas necessitam cantar sempre forte e agudo. Elas têm que cantar sempre juntas, em coro, e bem afinadas. Só assim poderão demonstrar alegria” (MONGELO, 2013, p. 61).

O *Mbya reko* (modo de ser Guarani Mbya) é experimentado pelos Guarani Mbya através de meditações, realizadas durante os dias de seus cotidianos, em cada uma de suas atividades. A manifestação das palavras sagradas, que revelam os significados que guiam os Guarani Mbya na busca pelos caminhos realizados pelos seus ancestrais, os Nhanderu Mirim, para a terra sagrada, se dão através da oralidade. O ritmo de vida Guarani Mbya acompanha sua relação com a natureza, e suas palavras também estão atreladas a estas relações. As canções Guarani Mbya expressam as palavras sagradas, e buscam se inserir no ritmo de harmonia que purifica aos Guarani Mbya, enquanto entoam as canções.

As canções são uma forma de meditação. Uma das formas das lideranças espirituais guiam os povos guarani mbya é através dos cantos dos corais que existem nas *tekoá* (espaços onde os Guarani Mbya vivem seu modo de ser). É através dos cantos e danças, que as lideranças espirituais meditam, e se comunicam com os deuses. Eles podem guiar as comunidades Guarani Mbya a diversas direções. Assim, a organização espacial Guarani, dentro das *tekoá*, e na busca de novos espaços para viver, estão relacionados às atividades do coral. (As canções Mbya e a existência da *tekoá*: a importância dos corais Guarani Mbya¹⁰)

O arco e flecha é uma brincadeira e ao mesmo tempo eles aprendem formas de sobrevivência, é um treino para a caça. São confeccionados com madeiras retiradas da mata. Arco e flecha são confeccionados para divertir os visitantes na Semana Cultural.



Foto 10: Arco e Flecha- Acervo Pessoal

Os indígenas Guarani possuem uma interessante técnica de luta desconhecida pela maioria dos brasileiros, até mesmo pelos adeptos das artes marciais. Ela se denomina Xondaro (pronuncia-se xondáro) e curiosamente lembra aspectos das práticas orientais, como a ênfase no equilíbrio, gestos baseados nos movimentos de animais e a atitude de “desviar-se”, preferindo não se

¹⁰ <https://historiaeculturaguarani.org/territorialidade/o-que-e-necessario-para-existir-uma-tekoa/as-cancoes-mbya-e-a-existencia-da-tekoa-a-importancia-dos-corais-guarani-mbya/>, acesso em 06/11/2020.

contrapor ao oponente, deixando-o gastar suas energias.

A técnica propicia uma eficiência tal que, segundo os guaranis, os antigos guerreiros Xondaro conseguiam agarrar flechas em pleno vôo. Assim como a capoeira, que pode exercer a função de luta ou de dança — conforme as circunstâncias —, a Xondaro também possui um papel múltiplo. Luta, dança e canto. Porém, como música e dança, a Xondaro está totalmente integrada às experiências religiosas xamânicas, aparentemente não sendo exercitada isoladamente como folguedo.¹¹

Significa *dança do guerreiro*, é dançada pelos homens que imitam animais e gestos de lutas como se fosse uma batalha.



Foto 11: Dança xondaro- Acervo Pessoal

Outra brincadeira Guarani são os jogos que foram difundidos através do contato e ressignificados com as transformações das civilizações e sociedades. A imitação e mais especificamente a *mimesis* é uma característica fundamental no aprendizado e transmissão dos jogos. Mimesis é o ato inerente dos seres humanos para imitar, mas não como cópia do real. Essa capacidade humana de perceber, sentir, transformar em imagens mentais, re-interpretar e re-significar favoreceu o aprendizado, a criação e transmissão dos jogos. A capacidade mimética da espécie, entre outros fatores, pode garantir a ela condições para ensinar, aprender, construir representações e novas relações sociais e transformar (cfe. FERREIRA, 2012).

Os jogos auxiliam a desenvolver habilidades que serão importantes ao longo da vida, brincar é também uma maneira de aprender. Os povos indígenas, em vários aspectos, têm culturas diferenciadas entre si e também do não índio, como por exemplo, os usos de ferramentas de trabalho, de caça e pesca, as relações parentais, as crenças e rituais religiosos, a organização social, dança, jogos e brincadeiras lúdicas, etc. As línguas faladas são ricas e variadas sendo classificados em dois troncos principais, o Tupi e o Macro-Jê, entre outros (SILVA, 2009, p. 12).

¹¹ <https://anovademocracia.com.br/no-17/864-xondaro-a-arte-marcial-dos-guaranis>, acesso em 02/11/2020.

Os indígenas possuem uma quantidade bem considerável de jogos e brincadeiras, como a peteca e a perna de pau, bolita, arco e flecha, imitar animais. Como exemplos temos o Kambá, um menino que brinca imitando um macaco, passa muitas horas do dia agindo como um primata, caminha agachado com as costas da mão apoiadas no chão, faz sons e caretas se identificando com os modos do animal.

Foi proposto para a VII Semana Cultural, em 2019, um circuito de obstáculos para mostrar aos visitantes da aldeia uma das maneiras de como os jovens indígenas são iniciados no conhecimento, na cultura e em seus hábitos e costumes de seu povo. O conjunto de obstáculos é chamado de Jogos Indígenas, as crianças, jovens e alguns adultos visitantes se divertem realizando essas atividades.



Foto 12: Kambá- Acervo Pessoal

Esses jogos também fazem parte do cotidiano, das brincadeiras e atividades diariamente, em que aprendem brincando, os mais velhos nos contaram que esse jogo para além de divertir, ele prepara a criança e o jovem para o mundo adulto. Os jogos auxiliam na destreza futura de quem as pratica, pois a agilidade adquirida com a prática dos obstáculos os ajuda na hora da caça, trilha ou qualquer outra necessidade que venha a ser desenvolvida na mata.

Na foto oito, podemos observar crianças, adolescentes e adultos se divertindo ao praticar os jogos indígenas na semana cultural, em abril de 2018, estavam em torno de 200 alunos vindos da grande Porto Alegre oriundos de escolas públicas e particulares. Os indígenas se divertem competindo com os juruas e, obviamente, sempre ganham ao competir, devido a agilidade que adquirem desde muito pequenos ao praticar os jogos e ao acompanhar os adultos em suas tarefas cotidianas.

Obstáculo 1: Passar por cima e por baixo em três sequências, por cima, por baixo e por cima novamente, sem derrubar os troncos. As crianças juruas demonstraram dificuldade ao desempenhar

essa atividade.



Foto 13: Acervo Pessoal

Obstáculo 2: Passar por baixo dos troncos: Este jogo tem como objetivo, que a criança desenvolva



sua agilidade, rapidez e coordenação tendo como sequência passar por baixo sem deixar as taquaras caírem no chão. Foi um grande desafio para as crianças não indígenas que realizaram essa atividade, pois não conseguiam abaixar o suficiente para não derrubar as taquaras.

Foto 14: passar por baixo do obstáculo sem deixar os troncos em cima cair- Acervo Pessoal

Obstáculo 3: Zig zag: Este jogo tem como objetivo, que a criança desenvolva sua agilidade e lateralidade ao passar por entre os troncos fixados no chão, sem derrubá-los. Nesse obstáculo as crianças não encontraram tanta dificuldade por ser semelhante aos treinos com cones no futebol.



Foto 15: passar por entre os troncos em zig zag- Acervo Pessoal

Obstáculo 4: Este jogo tem como objetivo, que a criança desenvolva sua coordenação e agilidade,



destreza de pular por cima dos troncos em forma de X. Nesse obstáculo os indígenas pulavam com imensa facilidade enquanto as crianças não indígenas praticamente realizavam essa tarefa de forma lenta, quase parando.

Foto 16: pular os troncos em forma de X - Acervo Pessoal

Obstáculo 5: Trave: Este jogo tem como objetivo, que a criança desenvolva sua coordenação, equilíbrio, lateralidade e equilibrar-se no tronco.



Foto 17: passar por cima da trave sem perde o equilíbrio.

Obstáculo 6: Passar pelo meio do cipó: Este jogo tem como objetivo, que a criança desenvolva



sua coordenação em passar no meio do círculo de cipó. Passar dentro círculo foi um grande desafio, pois as crianças não indígenas paravam, passavam uma perna e após a outra, enquanto os indígenas em apenas um salto curvado restavam do outro lado.

Foto 18: passar pelo meio do círculo de cipó.

O BRINCAR NA CULTURA INDÍGENA: UM BREVE DIÁLOGO COM A LITERATURA SOBRE O TEMA

Segundo Chateau (1987), faz parte da natureza humana o ato de brincar e jogar, com a vantagem de favorecer o desenvolvimento da criança e mesmo dos adultos. O jogo e a brincadeira estão na origem do pensamento, pois é através de processos como este que se torna possível ao indivíduo fazer a descoberta de si mesmo. É neles que se encontram a possibilidade de experienciar, criar, recriar e transformar o mundo. Ressaltamos que a ludicidade, apesar de ser



vivenciada com maior intensidade na infância, é uma necessidade humana em qualquer fase da vida. O desenvolvimento da faculdade lúdica facilita os processos de comunicação, socialização, expressão e construção do conhecimento. (TEXEIRA, 2010). Portanto, o jogar e o brincar são atividades inerentes ao ser humano.

Os jogos exercem um papel fundamental para as crianças, jovens, adultos e idosos, independente do gênero. Contribuem para o desenvolvimento da motricidade, da sociabilidade, das emoções, da inteligência, do ser metafísico, entre outros (FERREIRA, 2012). Chatêau (1987), afirma que para a criança quase toda atividade é jogo, e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores, “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência [...], uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar.” Para o autor, o brincar é tomado como uma atividade séria em que o faz de conta, a imaginação e o arrebatamento têm uma importância fundamental para o desenvolvimento da criança.

Segundo Huizinga (1996), “é no jogo e pelo jogo que uma civilização se desenvolve”, alertando-nos para o entendimento de que nas raízes do ser humano está o gosto de relacionar-se com o imprevisto, e neste sentido o homem é dado a brincar. Apoia-se ainda em Schiller, para concluir a reflexão de que “o homem só se torna verdadeiramente humano, quando brinca”.

Segundo Vygotsky (1962 apud SILVA e HJORTH, 2009), em sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, a criança aprende por meio de ferramentas que servem para pensar, pois estas contribuem para a resolução de problemas, favorecem compartilhamento de experiências, e promovem a interação.

De acordo com Vygotsky (2007), é nas interações com as atividades operacionais que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva, pois se incentiva o trabalho em equipe e a interação aluno-professor; auxilia-se no desenvolvimento do raciocínio e habilidades; e se facilita o aprendizado de conceitos (VYGOTSKY, 2007).

Segundo Soares (2013), ao se propor um jogo e/ou atividades lúdicas, faz-se a união entre divertimento e aprendizagem, quebrando-se, assim, a formalidade entre alunos e professores, além de socializa-los e fazê-los construir conjuntamente o ensino.

Para Rizzi et al. (1987), o uso dos jogos e/ou brincadeiras atrai o aluno de forma descontraída, pois, por intermédio deles, é capaz de fazer uso de esquemas mentais aplicados à realidade que o cerca, modificando o real de acordo com suas necessidades. As crianças, quando transitam por uma situação lúdica, passam a apreender o conhecimento proposto de forma descontraída (KOLB e KOLB, 2010).

Para Bruner e Ratner (1978), a criança, ao brincar, tem a possibilidade de ludicamente



solucionar os problemas que lhe são apresentados. Ou seja, ela possui uma motivação adicional e involuntária (proporcionada pelo ludismo), que lhe favorece de forma espontânea a capacidade de raciocinar, deduzir, interpretar, entre tantas outras.

As brincadeiras e os brinquedos tradicionais, em qualquer cultura, passam de geração a geração. As brincadeiras são compreendidas como forma de expressão simbólica e cultural e os brinquedos são objetos que contribuem para as ações das crianças. Os jogos tradicionais, fazem parte do lúdico cultural infantil e, assim, traduzem valores, costumes, formas de pensamento e de ensinamentos. A cultura lúdica possui um valor inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, uma história de vida. (FANTIN, 2000, p. 67).

Para Kishimoto (1999), a brincadeira é “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (p.21). E o brinquedo é o objeto de apoio, “estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (1999, p. 18), Assim, na realização da brincadeira, o brinquedo pode estimular o brincar.

Do que foi exposto acima, podemos inferir que o brincar e o jogar faz parte da natureza de toda e qualquer criança e com isso ela trabalha simbólica e imagetivamente seus desejos, seus medos, seus afetos e seus desafetos, inventa mundos e personagens, imita comportamentos adultos, resolve problemas e essas características estão presentes tanto nas populações urbanas contemporâneas, quanto nas populações do campo, povos e comunidades tradicionais e também nos povos indígenas.

Embora haja grandes diferenças culturais entre os povos, a forma como são criadas as crianças em muito se assemelha entre os diversos povos, conforme observa Mandulão:

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real (MANDULÃO, 2006, p. 219).

Na aldeia, vimos que os jovens e os adultos participam das brincadeiras e dos jogos plenamente, entregando-se por inteiro a esta atividade e nisso se diferem em grande parte do comportamento típico de um adulto. É normal ver pais e mães, avós e avôs, familiares na praça ajudando uma criança a brincar, bem como reservar uma parte do dia para ler, ver TV junto, jogar



e brincar com seus filhos/netos/sobrinhos, quando eles são menores. Ao crescerem, os adultos cuidadores da criança vão se distanciando e tem um momento que a criança brinca sozinha ou com outras crianças. Na aldeia, em três anos de observação, isso não acontece da mesma forma. É claro que nem sempre tem um adulto disponível para brincar com a criança, mas em geral, todas as atividades que o adulto realiza para criança parece uma brincadeira ou um jogo. E quando há jogos e brincadeiras na escola, toda a aldeia participa, não só para acompanhar os filhos, mas como fruição.

Para a criança na aldeia quase toda atividade é jogo e brincadeira e é por eles que ela adivinha e antecipa as condutas adultas. A criança aprende através da brincadeira a encontrar sua complementação para suas necessidades afetivas e cognitivas. Ela não precisa mais deformar a realidade para assimilá-la, ela aprendeu a conviver, a lidar, a compensar e a liquidar através da interação com os outros, com objetos reais (OLIVEIRA, 1992).

Nas leituras e nas entrevistas, percebi que o brincar, para os Guarani é um aprendizado para a vida, é o espaço onde se encontram crianças e adultos que brincam juntos, principalmente porque muitas brincadeiras, como explicou Tiago, integram tarefas cotidianas: pescar, coletar, plantar, dançar, cantar, jogar. Na aldeia, gente grande também brinca e isso nos mostra uma dimensão do brincar pouco vista nos juruas porque para a cultura não indígena a brincadeira pertence ao mundo infantil e embora ela tenha objetivos similares ao brincar - aprender e treinar para a fase adulta, esse brincar junto do adulto com a criança faz pensar que os Guarani estão em disposição de sempre aprender.

O brincar faz parte de todas as culturas ao observar as brincadeiras e os jogos da Aldeia Tekoá Pindó Mirim podemos perceber que a cultura indígena Guarani tem suas brincadeiras, relacionadas ao seu modo de vida e valores. Subir na árvore, jogar bolita, brincar de pega- pega, arco e flecha, são muitas as brincadeiras da aldeia para a diversão de todos que vivem lá. Algumas brincadeiras, como nos explicou seu Arnildo, se misturam a cultura jurua e Guarani e não tem problema, se entende que esse encontro faz parte pois compartilham o território e um aprende com o outro. Existem muitos jeitos de brincar, mas para eles o principal é desfrutar o momento e a companhia dos amigos. Os indígenas possuem muitos jogos e brincadeiras. Alguns são bastante conhecidos por vários povos indígenas e outros também são comuns entre os juruá, como a peteca, bolinha de gude e corridas.

Um estudo de Oliveira e Menandro (2008) mostra alguns aspectos dos brinquedos com crianças Guarani:



Foram observados brinquedos dos mais variados tipos e naturezas. Eram brinquedos artesanais como o estilingue, o pião, a zarabatana ou chocalhos de brinquedo. Também presenciemos brinquedos industrializados que são recebidos como presentes de visitantes ou mesmo comprados pelos adultos e que são incorporados na cultura infantil daquela aldeia. São piões de plástico, carrinhos e caminhões de brinquedo, bolas de borracha, bonecas de plástico, ursinho de pelúcia, carrinhos e caminhões, petecas, bolas de gude. Também brincavam com jogos como damas, 32 trilha e dominó que ficavam sob a guarda da escola local. Presenciamos, também, brincadeiras com brinquedos industrializados de maior porte, como a motoneta de plástico, também conhecida como velotrol. Algumas crianças brincavam com bicicletas, que eram mais raras, talvez devido ao preço deste brinquedo. Eram, por vezes, bicicletas grandes, para adultos, utilizadas por seus pais como meio de transporte (OLIVEIRA; MENANDRO, 2008, s. p.).

Por muitos anos sabe-se que os processos de exclusão social, discriminação e desvalorização do índio fizeram com que muitos dos jogos indígenas fossem extintos com o passar do tempo, desaparecendo com a riqueza cultural desses povos.

Atualmente, com a política de valorização da diversidade cultural, os indígenas, estimulados por organizações, missões, indigenistas e outras instituições, começaram a realizar eventos para dar visibilidade e buscar maior valorização de suas culturas, bem como o reconhecimento de suas identidades. Quando se fala em jogos, a primeira coisa que geralmente se pensa é em copa do mundo, jogos pan-americanos, jogos olímpicos, esquecendo-se de como é rica a cultura indígena e os jogos mundiais dos povos indígenas (JMI) evento internacional multiesportivo, que reúne atletas representantes de povos indígenas de diversos países. A primeira edição foi realizada de 23 de outubro a 1 de novembro de 2015, em Palmas .

Os jogos tradicionais indígenas existem entre os índios desde antes da chegada dos colonizadores, mas o tema é recente na comunidade científica, e apenas após a metade do século XX que pesquisas começaram a ser realizadas sobre esse assunto. Segundo Fassheber (2006), até o fim da década de 1960, a sociologia dos esportes era pobre em termos de estudos com análises do fenômeno do esporte na sociedade. O autor ainda diz que, nos Estados Unidos e em países da Europa, os estudos relacionados a esse tema são mais numerosos nas áreas das Ciências Sociais e da Educação Física, ao contrário do que acontece no Brasil.

Ferreira (2007) afirma que os jogos foram sendo criados pelos diferentes povos, disseminados por meio do contato e assumindo novos significados com as transformações das civilizações e sociedades, exercendo um papel vital para os homens de todas as idades e contribuindo para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo de cada população. A autora ressalta que, apesar do extermínio da população indígena após a colonização, o número de índios no Brasil ainda é muito grande, chegando a 350 mil indivíduos, e que essa diversidade e riqueza cultural têm muito a ser estudada para que se conheçam os significados dos jogos nas



sociedades indígenas. Um dos principais estudos sobre jogos tradicionais indígenas na América do Norte foi o de Stewart Cullin (1975), no qual o autor enfatiza que os jogos nas sociedades indígenas são realizados em cerimônias para agradecer aos deuses, com o objetivo de obter fertilidade, trazer chuvas, expulsar demônios ou curar doenças. Fassheber (2006) afirma que, nos dias atuais, os jogos tradicionais indígenas são o que cada povo inventa e cria de forma bastante diversificada, a fim de manter a identidade de sua vida lúdica e ritual.

Os autores ressaltam que a utilização do termo “tradicional” está relacionada à maneira como o jogo é adquirido e usado, mas é imprescindível saber que os jogos nas sociedades indígenas são dinâmicos e que cada grupo tem sua própria noção cosmológica e ritualística.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou fazer um mapeamento do brincar, a partir do método cartográfico, das observações, entrevistas, experiências vivenciadas, como resultado dessa pesquisa trouxemos a história da comunidade, a história da escola, descrevemos as brincadeiras, conversa com os mais velhos e mais novos, diante desse conjunto de conhecimentos construídos através das informações e dados coletados, das vivências e aprendizado que posso afirmar que o brincar também é do adulto, pois diferentemente do jurua, os indígenas brincam todos juntos, crianças, jovens e adultos, uma vez que o canto, a dança, a caça e pesca também são considerados brincadeiras.

“Devemos oferecer uma variedade de situações e inovações dentro da sala de aula, que permitam diferentes oportunidades para diferentes crianças e, mais importantes, temos de assegurar que cada criança tenha oportunidade de explorar adequadamente um novo meio ou situação – e isso significa tentar explorar as experiências com palavras, assim como por meio do brincar” (MOYLES, 2002, p. 57).

Os povos indígenas, como já mencionado anteriormente, têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Desde a Constituição de 1988, a educação indígena alcançou um patamar diferente, pois passou a ser assegurada por lei, que possibilita a formação do indígena como professor dentro de sua aldeia.

As populações indígenas têm liberdade no pensar, no agir, no fazer e isso é fundamental na execução das políticas educacionais (FREIRE, 1996). Ao estudar e pesquisar esse tema, ao observar a escola na aldeia pude constatar o envolvimento, o respeito e o carinho com a cultura



indígena, sua língua e com a comunidade. Contudo, temos a consciência e o desafio de perceber que os indígenas possuem outra cultura, a qual não pertencemos, embora tenhamos várias influências indígenas na nossa cultura e língua e também influenciemos a cultura deles e juntos podemos aprender muito.

Na Educação Escolar Indígena o ensino de Ciências da Natureza é muito rico, possibilitando em suas práticas a integração e experiências para professores e educandos, momentos de vivências, experimentos, contato com o novo, início do conhecimento científico, sempre fazendo o paralelo com as duas culturas. A Ciência é um dos meios de se conhecer o mundo, e sua linguagem pode ser traduzida para as práticas da aldeia. “Quando isso acontece qualquer pessoa pode compartilhar e beleza e a simplicidade das grandes leis científicas”. (HAZEN & TREFIL. 2005.p.24).

[...] é preciso selecionar os conteúdos e escolher as metodologias coerentes com as intenções educativas. Essas intenções estão expressas nos objetivos gerais da área de Ciências e suas Tecnologias e também naqueles específicos de Biologia. Elas incluem, com certeza, compreender a natureza como uma intrincada rede de relações num todo dinâmico, do qual o ser humano é parte integrante, com ela interage, dela depende e nela interfere, reduzindo seu grau de dependência, mas jamais sendo independente. Implica também identificar a condição do humano de agente e paciente de transformações intencionais por ele produzidas (BRASIL, 1999, p. 20).

A cultura indígena é rica em ensinamentos que podemos levar para a escola, e nesta cultura o brincar tem um sentido específico, em grande parte é a preparação para a vida, brincando se aprende a ser um adulto responsável e capaz de desempenhar suas futuras atribuições, dentro deste contexto, não podemos falar “a criança brinca” e sim “o indígena brinca”. Crianças, jovens e adultos brincam e com isso pode-se inferir que o indígena se coloca na posição de aprendente a vida inteira.

A criança na brincadeira aprende com o adulto e o adulto ensina brincando. A cultura indígena é encantadora e inspiradora, assim como aprendemos que a pessoa mais velha é a mais importante na aldeia devido a bagagem de experiências que carrega consigo, entende-se que a criança é o futuro e os indígenas passam muito dos seus valores no brincar.



REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Educ. Real. 2015, vol.40, n.3, pp.685-704.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Congresso Nacional. Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei no 13.005/14. Plano Nacional de Educação. BRASIL. Congresso Nacional. Lei No. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei No. 8.069 de 13 de julho de 1990. **ECA.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (com redação atualizada).

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a Criança.** São Paulo: Summus, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HAZEN, R. M.; TREFIL J. (2005). **Saber ciência.** São Paulo: Cultura Editores Associados

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Educ. Real. 2015, vol.40, n.3, pp.685-704. 2015. 38f.

KOLLING, E. J; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Vol. 4. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo. 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna, (Orgs.) **Por Uma Educação Básica do Campo.** Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LABREA, V. C. V.; SOUZA, G.; GULART, C. S.; ROBAINA, J. V. L.; DALMOLIN, A.

M. Diálogos entre a **Educação Popular e a Educação do Campo** - notas de um percurso de vivências educativas em uma escola do campo. In: Anais do X seminário nacional diálogos com Paulo Freire: democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia Da Esperança,

2016, Porto Alegre. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 2016. v. 1. p. 1-8.



LABREA, Valéria Viana et al. **Pedagogia do encantamento e ekonomia do afeto: cartografia subjetiva em território feminino kilombola.** Porto Alegre, Faced/UFRGS, 2017 (Projeto de Pesquisa OKARAN).

LABREA, Valéria Viana; GONÇALVES, Bárbara. **Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na educação do campo.** in: **Anais do III Seminário Internacional de Educação do Campo – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim**, 29 a 31 de março de 2017. ISSN: 2179-3624 (POSTER).

LABREA, Valéria Viana; GUTERRES, Aline; SOUZA, Greice. **A Mística Na Educação Do Campo E Sua Interlocução Com A Ecologia Dos Saberes: Apontamentos De Percurso** in: **Anais do III Seminário Internacional de Educação do Campo – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Erechim**, 29 a 31 de março de 2017. ISSN: 2179-3624.

LABREA, Valéria Viana; KIEKOW, Pedro Eduardo; DORNELLES, Denise Freitas. **Cartografia subjetiva em território feminino kilombola: em busca da utopia do bem viver** in: **Cadernos do Leparq**, v. XVI, n.31., p. 107-120, Jan-Jun. 2019.

LABREA, Valéria Viana. **Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na Educação do Campo.** Projeto de Pesquisa e Extensão Universitária. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2017.

LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI, Luís Doniseti Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MOYLES, Janet. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NUNES, Ângela. **No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante.** In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos.** São Paulo: Global, 2002b.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Rosa, Sabrina Vale Rodrigues **Ludicidade no ensino de ciências** / Sabrina Vale Rodrigues Rosa.

ZATZ, Sílvia; ZATZ, André; HALABAN, Sergio. **Brinca comigo!:** tudo sobre o brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2006.