

(Re)significando as culturas indígenas em contexto escolar não indígena a partir de jogos e brincadeiras da etnia Kanhgág/Kaingang: uma análise vygotskiana

Luis Carlos Rãkag Dias
Ana Carolina Lopes Venâncio
Francine Rocha
Norma da Luz Ferrarini

Resumo: As reflexões em torno da cultura indígena na escola apontam visões equivocadas, por vezes estigmatizantes, devido ao uso de materiais inadequados que não discutem, criticamente, a riqueza linguística, artística, social e espiritual, e a multiplicidade das culturas das diversas etnias. A pesquisa-intervenção objetivou apresentar brincadeiras e jogos indígenas, especificamente os ligados à etnia Kanhgág, no contexto escolar não indígena, de forma a (re)significá-los para evidenciar a riqueza cultural desse grupo e o potencial de suas práticas lúdicas na Educação Física escolar. O autor principal problematiza sua vivência em uma escola municipal de Curitiba, onde utilizou jogos e brincadeiras adaptados da cultura indígena, ampliando a compreensão dos alunos sobre o modo de vida desse povo ao qual ele próprio pertence e, via de consequência, promovendo um diálogo intercultural entre não indígenas e a diversidade de povos originários no Brasil. Com fundamentação teórica de análise pautada na psicologia histórico-cultural, registra-se o respeito ao contexto de vida e a necessidade de entender como o social e cultural interferem, direta e indiretamente, na nossa formação, sendo a educação uma via de aprendizagem que promove o desenvolvimento humano e tem poder de modificar consciências e produzir novas representações sociais de grupos historicamente estigmatizados.

Palavras-chave: cultura Kanhgág Kaingang; escola; educação física escolar; jogos e brincadeiras.

Introdução

O presente trabalho reflexivo se debruça sobre uma experiência intercultural em contexto de educação básica proposta e desenvolvida pelo autor principal, cujo posicionamento autoral carrega suas lutas pregressas pré e extra-universitárias pela valorização dos povos originários, seus parentes. Dessa forma, trazemos uma apresentação em primeira pessoa dessa sua trajetória, pois assim fica evidenciada a correlação entre sua história pessoal e coletiva e seus encaminhamentos pedagógicos nas práticas educativas no campo da educação física, curso no qual se graduou na UFPR, as quais serão objeto de análise na sequência:

Sou indígena da etnia Kanhgág, natural da Terra Indígena de Ligeiro, da pequena cidade de Charrua, que fica localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Faço parte do clã Kamê e meu nome indígena é Rãkag, nome que na língua portuguesa não tem ainda tradução, mas que na língua materna é compreendido como algo em relação ao sol. Denominamos “Kanhgág u ag” meu grupo étnico, de indígenas da região sul do Brasil, cujo nome, na atualidade, foi aportuguesado para “Kaingang”. Nesse texto me inspiro na minha vivência como indígena para narrar minha trajetória acadêmica e profissional e destaco como inspiração maior de minha opção pelo magistério a vida de minha mãe, Glória Fer’rá Cornélio,

mulher guerreira, professora da língua materna Kanhgág e que há longos anos luta por uma educação de qualidade para nosso povo. Seus trabalhos são reconhecidos e admirados por várias Terras Indígenas (TI) em que passou, pelo fato de minha mãe ser uma militante pela língua nativa, atuando de forma constante na revitalização do idioma tradicional nos grupos indígenas onde a linguagem predominante era a portuguesa. / Inspirado em minha mãe, entendo o magistério como profissão que pode promover a compreensão da cultura indígena e contribuir na preservação e valorização dessa cultura. Tomo aqui como exemplo da importância da língua na formação identitária do sujeito e do grupo minha experiência escolar, que aqui narrarei de forma breve como ilustrativo. Desde o início da escolarização, a língua representou um traço identitário fundamental para mim. Na educação infantil, no primeiro contato com a língua portuguesa, me senti perdido e como estratégia para ser aceito no grupo falante do português, aprendi a falar como os demais, camuflando minha identidade indígena, ainda que à época não tivesse consciência desse ato como tal. Nesse período, as brincadeiras de criança foram o espaço para eu me comunicar e aprender a língua portuguesa, ainda que me comunicasse, muitas vezes, na língua nativa, mesmo que não fosse inteiramente compreendido pelos colegas. / No retorno à TI havia esquecido a língua tradicional e novamente a linguagem foi um empecilho, pois tive de reaprender a falar na língua nativa para me comunicar com a comunidade. E novamente as brincadeiras e a interação com pares me fez retomar conhecimentos da língua, me inserindo novamente no meu grupo de origem. Na infância, portanto, os jogos e brincadeiras foram fundamentais para eu exercitar a linguagem por meio da interação lúdica, me aprofundando nos significados das palavras nas duas línguas. As brincadeiras eram variadas, iam desde brincar na terra, com carrinhos improvisados de lata de sardinha sem rodinhas ou com rodas feitas de Umbuzeira e restos de calçados velhos, até as brincadeiras de rodas, tanto as crianças indígenas quanto as não indígenas participavam ativamente. No período de seis a sete anos de idade, a brincadeira favorita era caçar pássaros com Pónh (estilingue), armar a arapuça, no mré vy (arco e flecha), brincadeira que só ficava em segundo plano quando chovia, pois quando isso acontecia brincávamos de “Go’or ty jag pin” (atirar lama um no outro), também fazíamos os No kāsir (pequenas armas artesanais feitas de bambú, que também chamamos de “estouradores”, pelo barulho que isso faz). Esses jogos e brincadeiras, que povoaram minha infância, foram essenciais à aprendizagem e preservação da língua, foram o meio facilitador para voltar a falar a língua mãe e me introduzir na língua portuguesa. / Na TI Bananeiras, em Nonoai-RS, a brincadeira favorita era a pescaria, brincadeira que ajudava no sustento da casa, já que a situação ali era bem difícil. E, por conta das dificuldades financeiras constantes, nesta e em outras localidades, nos mudávamos frequentemente e essas mudanças faziam com que as dificuldades com a linguagem persistissem, mas, com o tempo, conquistei o domínio dos dois idiomas. Outra lembrança que marcou minha infância e me remete ao lúdico foram as competições do “futebol de tampa”, onde os atletas eram representados por tampas de garrafas pets da mesma cor, o adversário tinha outras cores, esporte praticado em um minicampo de terra. Até finalizar o ensino fundamental na sua primeira fase, as brincadeiras povoaram minhas vivências e foram espaços de interação e preservação da língua e costumes do meu povo. / Na entrada da antiga 5ª série (hoje 6º ano), iniciando o ensino fundamental fase II, passei a frequentar pela primeira vez uma sala de aula com alunos fóg, ou seja, os não indígenas, porém agora fora da Terra Indígena. A situação era complicada, pois havia claro conflito entre indígenas e não indígenas por conta da disputa de terras, já que a área era primordialmente agrícola, então éramos tratados com imenso desprezo. De uma Terra Indígena para outra, especificamente no ano de 2002, desta vez na TI Kondá, a conquista da Seleção Brasileira de Futebol no Pentacampeonato na Copa do Mundo trouxe para indígenas e não indígenas um sentimento de alegria compartilhado e, a partir da interação no futebol, os indígenas foram pouco a pouco sendo aceitos em campeonatos organizados pela secretaria de esportes, o que promoveu a quebra de alguns estigmas, graças ao futebol. Desta forma, expõe-se que na minha trajetória acadêmica, as aulas de Educação Física, primeiramente por meio de brincadeiras e jogos e, depois, por meio da prática do esporte como mediador, eram aplainados conflitos e a vivência lúdica se colocava como meio facilitador para novas amizades. / Na cidade de Charrua - RS dei início aos estudos no ensino médio, porém as dificuldades aumentavam cada vez mais, sem os materiais escolares, com roupas que eram julgadas inadequadas e promoviam discriminação no grupo de estudantes. Pela dificuldade em seguir os estudos, meu pai e eu decidimos que eu iria interromper minha vida estudantil temporariamente. Essa decisão foi difícil, tanto para mim como para meus pais. Meu pai, trabalhador agrícola, nunca teve oportunidade de avançar nos estudos, se formou no ensino fundamental pela Educação de Jovens e Adultos-EJA, mas mesmo diante da carência de recursos, nunca deixou me faltar nada e sempre teve o sonho de me ver formado. Minha mãe, professora, após exercer o magistério teve

oportunidade de uma nova graduação em Guarapuava - PR, através do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, mas apesar da formação universitária sempre teve de lutar para ser reconhecida profissionalmente, por ser indígena. / Incentivado por meus pais, retomei os estudos e após me formar no ensino médio, morando em Guarapuava, prestei o vestibular e fui aprovado em duas graduações, Fisioterapia e Educação Física, porém novamente tive de interromper os estudos devido a dificuldades financeiras e ao preconceito dos colegas, bem como pelo absoluto despreparo de alguns professores em acolher a diversidade presente na sala de aula. Após algum tempo, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física da UFPR. Na UFPR o percurso não foi fácil, enfrentei diversos desafios, mas o maior foi me redescobrir e descobrir estratégias para que meus conhecimentos adquiridos fossem ressignificados e pudessem compor meu trabalho de tal forma que eu pudesse preservar e valorizar minha cultura e identidade por meio da minha atuação profissional.

Como explicitado, esse trabalho decorreu de produções subjetivas do Luis Carlos para descrever como as brincadeiras e jogos foram fundamentais na sua trajetória de vida e, desde então, o inspiram em seu trabalho.

De fato, como orientadoras dele no Projeto “MediAção: diferenças em conflito – interações étnico-raciais com indígenas”, as demais coautoras dessa reflexão testemunharam o quanto era enfático e consistente na defesa da educação física como instrumento privilegiado para a promoção de diálogos interculturais e sociabilidades, não somente entre indígenas e indígenas de outras etnias de diferentes localidades do Brasil que estudavam na UFPR, mas também entre esses e não-indígenas, migrantes etc. Com tal atitude, desempenhando um papel de liderança pautada num refinamento relacional, pautado na busca pela mutualidade e amorosidade nessas interações. De fato, como bolsista do projeto era quem mais se dispunha a diálogos interculturais em espaços extra universitários não acadêmicos, os quais sabidamente nem sempre eram/são fáceis, pois frequentemente pautam-se em estereótipos e preconceitos historicamente produzidos que toxificam e distanciam os não indígenas dos povos originários, devido ao racismo anti-indígenas. Mesmo na universidade e no citado projeto, apresentava uma consolidada abordagem dialógica dos conflitos eventualmente relatados, sem apaziguamentos, mas entendendo o empreendimento universitário como uma territorialização que representa uma mudança de paradigma de luta para os povos indígenas – em suas palavras: “trocamos de armas: dos arco e flechas para a caneta e a palavra”. E, porque não dizer, a abordagem lúdica como possibilidade catalisadora de encontros humanizados.

Na sequência, segue um relato da experiência de vivência em uma escola não indígena que ilustra oportunidades que as brincadeiras nativas indígenas favorecem para alicerçar o pensar sobre a diversidade e promover sua valorização de forma lúdica, mas não menos questionadora e profunda, junto a crianças não indígenas. Dessa forma defendendo a tese de que é essencial promover um movimento de repensar de todos os cursos de graduação em educação, de forma a lhes conferir um compromisso com a diversidade, numa perspectiva multicultural de ensino e aprendizagem onde se revejam

visões equivocadas sobre as diferentes etnias que formam a população brasileira, com destaque para os indígenas, povo estigmatizado por preconceitos que urgem ser superados. Não sem antes apresentar brevemente reflexões críticas sobre aspectos da cultura Kaingang, o conceito de cultura na escola e a cultura Kaingang no contexto escolar não indígena.

Desenvolvimento

No que tange à sua territorialização e aspectos culturais, os indígenas Kanhgág (Kaingang) representam 45% de toda a população dos povos de língua Jê e estão entre os cinco povos indígenas mais populosos do território brasileiro. Vivem em quatro estados brasileiros - Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, bem como em Misiones - uma província da Argentina (D'Angelis, 2002). A língua é a principal característica legitimadora da cultura Kanhgág e o idioma é representado por vários dialetos. Além da língua, outro fator identitário relevante são os clãs Kamē e Kanhru que regem a constituição social dessa sociedade. Outros aspectos identitários importantes dizem respeito aos casamentos, origens dos nomes, as pinturas corporais e rituais, conforme Sagaz e Nötzold (2016). Os segmentos familiares são patrilineares, ou seja, a criança herda a marca do pai, porém a criação pode ser ou não constituída por este (SAGAS e NOTZOLD, 2016).

As Terras Indígenas (TI) possuem organização política própria. As lideranças são constituídas por um cacique, vice-cacique, capitão, *Kujá* (conhecido também como Ancião ou Pajé) e membros do conselho local, estes eleitos democraticamente ou indicados a partir do consenso da comunidade. Toda a organização da TI tem um modo próprio e diferente das terras não indígenas, considera-se nas TI a autoridade como força maior para reger condutas, celebra-se o espírito comunitário, a ação é articulada de acordo com necessidades e interesses coletivos, com o objetivo maior de todos sendo preservar e valorizar a cultura e modos de vida indígenas. Essas breves considerações são feitas para demonstrar como o conceito de cultura interfere nos modos de vida, com o respeito a cultura sendo ponto fundante de uma revisão de paradigmas que contribua na valorização de todos os povos, em sua singularidade.

No que tange ao conceito de cultura na escola, Vago (2009, p. 26), argumenta que a escola deve ser “como um lugar de culturas, um lugar das culturas e um lugar entre as culturas”, ou seja, “um ambiente de encontro das pluralidades, subjetividades, prevaletentes de uma diversidade cultural”. Afirma que se deve construir a escola “como um tempo-espço em que se cruzam ciência, sabedoria, arte, ludicidade, fontes de onde

brota a vida cultural de um povo. E num país de uma tão rica vida cultural como o nosso, rica também deve ser a cultura escolar” (VAGO, 2009, p. 33). Entendemos a instituição escolar como espaço norteador da construção, reconstrução e ressignificação de saberes e práticas, espaço promotor de conhecimentos aprofundados que não pode basear-se em preconceitos e relatos estigmatizantes da história e dos povos no processo de ensino, sob pena de produzir a exclusão e genocídio de quem é apresentado sob um viés negativo e pautado na aversão étnica que nasce da ignorância e da distorção da realidade.

Reconhecer a diversidade e entender que cada povo possui distintas culturas que são representadas por características e especificidades únicas (diversos tempos, costumes e/ou tradições), pode proporcionar reflexões e criticidades dos (as) alunos (as) quanto a seus posicionamentos e suas percepções sobre o outro. Nesse sentido, entendemos que trabalhar a questão da interculturalidade na escola desde cedo ajuda a “combater a discriminação, incentiva o respeito pelas diferentes culturas, assim como promove o intercâmbio entre elas, produzindo novos sentidos e ampliando os conhecimentos e as noções de responsabilidade e de solidariedade” (GOULARTE; MELO, 2013, p. 36). Da mesma forma, buscar estratégias com modelos de aprendizagem que possam desenvolver o conhecimento intercultural para a formação do cidadão preocupado com a “qualidade social” se faz necessário e urgente num mundo cada vez mais individualista e povoado de categorizações cujas representações sociais promovem estigmatizados e empobrecem as relações entre pessoas e grupos (cf. VAGO, 2009).

Dessa forma, ter acesso a alguns aspectos da cultura Kanhgág no contexto escolar não indígena, bem como a de outras etnias, favorece que essa interculturalidade se dê na prática, e, quando coordenada por indígenas, evidencie e promova reflexões anti-racistas contra os indígenas contextualizadas local e temporalmente.

Perspectiva essa que tem assento na Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que visou promover a ampliação da compreensão das temáticas voltadas para a história das culturas indígena e afro-brasileira nos currículos escolares, definindo que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Essa Lei é reconhecida como uma enorme conquista dos povos indígenas e dos

povos afro-brasileiros, pois essa luta de reconhecimento de patrimônio cultural nacional vem sendo debatida há longas datas, assim, deste modo, esses povos se tornam visíveis e criam vozes perante uma sociedade tão unilateral (cf. GOMES, 2014).

Contudo, o ensino da temática indígena nas escolas conduzida por professores não indígenas tem criado grandes obstáculos em salas de aula à superação do racismo anti-indígenas. Isso porque há falta de materiais didático-pedagógicos qualificados sobre a temática, há inclusive carência de obras de literatura que abordem, de forma aprofundada e com veracidade e respeito à cultura, temática indígenas e afro-brasileiras, inclusive há obras que reforçam estereótipos, o que promove a necessidade de se ter um olhar aguçado, ético e estético, para uma escolha de obras de leitura em sala de aula que traga informações verdadeiras e respeitem e valorizem as culturas afro e indígena.

Conforme Russo e Paladino (2016), em pesquisa realizada em uma escola não indígena, localizada no Estado do Rio de Janeiro, sob visões de professores fóg (não-indígenas), foram constatadas repercussões sobre o não incentivo na produção de materiais didáticos para satisfazer a demanda dos educadores, repercutindo em dificuldades para os mesmos no manejo dessas especificidades, conforme preconizam as exigências de suas grades curriculares em respeito a Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Ainda nessa pesquisa, as autoras discorrem que a abordagem sobre o contexto indígena ocorre, muitas vezes, somente no mês de abril, demonstrando a clara reprodução do senso comum presente em muitas outras escolas brasileiras que lembram da historicidade indígena neste mês, mas sem problematizar a riqueza cultural das diferentes etnias e nem sua luta histórica por seus direitos (RUSSO; PALADINO, 2016). Esse panorama revela um educação ainda sem valorizar a interculturalidade presente na formação do povo brasileiro e, em relação à disciplina de Educação Física, traz ainda maiores desafios, pois não é comum o professor incorporar em seu planejamento jogos e brincadeiras que abordem essa temática, se fazendo necessário repensarmos esse viés tradicional de ensino para modificá-lo e promover uma educação multicultural e assentada no respeito a todos os povos, em sua diversidade.

Vago (2009, p. 29) argumenta que “há tanto a se investigar, estudar e pesquisar sobre a presença da Educação Física na escola”, pois, “ampliar a produção do conhecimento tendo em vista organizar novas maneiras de fazer Educação Física na cultura escolar é também outro dos desafios que para nós se impõe”. Nesse sentido, a formação do profissional da educação física, em especial a área da licenciatura, deveria levar em consideração o entendimento da identidade dos diferentes grupos culturais que formam o povo brasileiro, explorando aspectos dessas culturas no currículo, formando um professor

com visão inter e multicultural que detém repertório e conhecimento para aprimorar as aulas de educação física de modo a construir uma prática profissional que respeite e celebre a diversidade.

Método e resultados

Por meio de uma metodologia de pesquisa-intervenção de caráter exploratório, desenvolvida no contexto não indígena de uma escola municipal situada em Curitiba - PR, o autor principal concebeu, propôs e desenvolveu o planejamento de um conjunto de aulas cujo objetivo foi construir estratégias para o ensino sobre a cultura indígena, por meio de jogos e brincadeiras em aulas de Educação Física, visando proporcionar o contato com a cultura indígena a partir do conhecimento dos costumes e das tradições do povo Kanhgág por meio de um enfoque lúdico.

Análise de dados

Com fundamentação teórica de análise pautada na psicologia histórico cultural, registra-se o respeito ao contexto de vida e a necessidade de entender como o social e cultural interferem, direta e indiretamente, na nossa formação, sendo a educação uma via de aprendizagem que promove o desenvolvimento humano e tem poder de modificar consciências e produzir novas representações sociais de grupos historicamente estigmatizados. Compreende-se que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do que contexto onde se situa” (CANDAU, 2008, p. 13) e que “não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe uma relação intrínseca entre educação e cultura” (Idem, 2008, p. 13). Na atualidade, por meio da acirrada discussão sobre inclusão educacional, há cada vez mais a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola, revelando-se a urgência em romper com esse paradigma.

De acordo com Pérez Gómez (2001, p. 17)

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consciência do que os alunos e alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido, e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas, as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo, os influxos da cultura social constituída nos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio.

A esse respeito, Moreira e Candau (2013, p. 161) afirmam que a escola “sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença”, apresentando tendência a “silenciá-

las e neutralizá-las”, porque fica mais confortável com a “padronização e homogeneização”, mas apontando ser imprescindível “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas” ainda que reconheçam ser esse o “grande desafio” da atualidade.

Uma das características fundamentais “das questões multiculturais é exatamente o fato de estarem atravessadas pelo acadêmico e social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas”, reconhecendo-se que esse movimento não nasceu no acadêmico, mas sim por meio das “lutas dos grupos sociais, especialmente os referidos as questões étnicas” (CANDAU, 2008, p. 18). A perspectiva intercultural nasce da “inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2008, p. 22), sob o objetivo de “confrontar visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas”, lutando contra “perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais”, rompe com “uma visão essencialistas das culturas e das identidades culturais” ao conceber “as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução”, ainda que reconheçam que cada cultura “tem suas raízes históricas e dinâmicas”, constitui-se na afirmação de que na sociedade se vivem “processos de hibridização cultural”, processos “intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, , em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras”. (CANDAU, 2008, p. 22)

Candau (2008) na reflexão sobre a necessidade de implementar dispositivos para modificar visão tradicional do ensino, apontou algumas estratégias para trabalhar as diferenças no chão da escola: reconhecer nossas identidades culturais no contexto educativo, revelar o daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, identificar a representação dos “outros”, conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural, evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos, conceber a escola como espaço de crítica e produção cultural (cf. CANDAU, 2008).

Assim, num primeiro momento foi desenvolvido debate sobre a cultura indígena e discutidas as estigmatizações correntes sobre os povos indígenas. Em seguida, apresentaram-se elementos do povo Kanhgág para, na sequência, introduzirem-se jogos e brincadeiras dessa cultura nas aulas de educação física, com apresentação de variações de jogos e brincadeiras do povo Kanhgág, considerando que a cultura corporal “deve abrir-se também para uma aproximação com outras manifestações humanas, ainda não consideradas na Educação Física e à produção de tantas mais”. (VAGO, 2009, p. 35).

Foram realizadas releituras de brincadeiras e jogos, abordando questões como a moradia dos indígenas nas TI e ao longo do tempo, inclusive no povoamento do espaço

urbano (brincadeira das casinhas), foram trabalhados jogos focados na questão da alimentação, da coleta de frutas e colheita do mel, demonstrando que os hábitos alimentares dos indígenas são diferenciados e baseados em orgânicos e que, para os indígenas, garantem a saúde e vitalidade do corpo, a brincadeira de caçador e luta Kanhgág, o conteúdo de dança com a brincadeira os guerreiros da mata e, com releitura do futebol tradicional, o jogo gol de cabeça. Na realização das brincadeiras e jogos verificou-se ampla participação das crianças e curiosidade sobre a cultura indígena, com participação ativa para a discussão e vivência das brincadeiras e jogos. Assim, os resultados demonstraram que é benéfico trazer jogos e brincadeiras de outras etnias para o espaço escolar e evidenciou que as crianças são mais acessíveis a novos conhecimentos e os incorporam em seu cotidiano, principalmente em se tratando do lúdico.

Segundo Vygotsky (1991), mesmo não sendo possível afirmar que o brinquedo seja necessariamente prazeroso para as crianças, pois a cada idade a fonte desse prazer varia e muitas outras coisas podem resultar mais facilmente nessa sensação, a atividade singular denominada brinquedo/brincadeiras certamente “preenche necessidades das crianças (sendo) inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis. (...) Para resolver essa tensão, envolve(m)-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VYGOTSKY, 1991, p. 105-106). Sendo que a imaginação, enquanto processo psicológico exclusivamente humano, decorre da atividade consciente do brincar, sendo, ao contrário da visão predominante, “o brinquedo sem ação” (VYGOTSKY, 1991, p. 106) .

Para Vygotsky (1991) o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e de representação a levam ao pensamento abstrato. A subjetividade da criança vai se formando nas interações que estabelece com seus parceiros nos contextos cotidianos. Queiroz et al (2006, p. 174) citam Parker (1994), Valsiner (1998, 2000) e Pedrosa (1996) para argumentar da importância do brincar:

Para Packer (1994) brincar é uma atividade prática, “na qual a criança constrói e transforma seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade” (p. 273); “uma construção da realidade, a produção de um mundo e a transformação do tempo e do lugar em que ele pode acontecer” (p. 271). A participação da criança nesta atividade “requer um senso de realidade compartilhado do que é verdadeiro ou falso, certo ou errado” (p.271). Nas afirmações de Valsiner (1998, 2000) e de Pedrosa (1996), a criança é um sujeito ativo da coconstrução cultural, o que garante que a cultura de sua geração ultrapasse a dos adultos por ela responsáveis. P. 174

Queiroz et al (2006, p. 178) entendem assim que a brincadeira:

[...] oferece às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das

intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o seu desenvolvimento.

Oliveira e Souza (2008, p. 1) reforçam a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil ao destacar:

A importância da ludicidade para as crianças de qualquer cultura se dá pelo fato de que a infância é o momento em que se inaugura o processo de socialização na vida do indivíduo, devendo permanecer este processo ao longo de toda a sua vida. Mas é no primeiro momento, na infância, que a socialização aparece em seu furor. E esta socialização infantil se utiliza especialmente do ludismo para garantir a sua efetivação. (OLIVEIRA E SOUZA, 2008, p. 1).

Queiroz (et al, 2006, p. 171) entendem que “a brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica” (QUEIROZ et al, 2006, p. 171), além de desenvolver habilidades de resolução de situações problema. Mas, para que significados sejam apropriados e sentidos singulares configurados pelos aprendizes, é essencial a mediação qualificada do professor neste processo de interação social que a brincadeira e os jogos proporcionam. Rego (1995, p. 79) destaca, nesta perspectiva, a importância do ensino escolar para a formação de conceitos gerais “e dos científicos em particular”, isto pelo fato da escola propiciar “um conhecimento sistemático” que “possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade”, ao desenvolver nas crianças “seus próprios processos mentais (processo metacognitivo)”. Portanto, o professor oportuniza acesso à cultura circundante, sendo fundamental fazer as crianças, diante da diversidade que as constitui, experimentar atividades próprias de sua comunidade e da cultura circundante, aqui reiterando-se a importância da cultura indígena na constituição do povo brasileiro. Sob compreensão de que

[...] no contexto escolar (principalmente no período pré-escolar) a brincadeira não deveria ser entendida como uma atividade secundária ou como um “mero passatempo” das crianças. Ao contrário, deveria ser valorizada e estimulada, já que tem uma importante função pedagógica (REGO, 1995, p. 114).

Portanto, aqui considerados o lúdico como premissa fundamental no desenvolvimento infantil e como atividade indispensável à imersão cultural local e global, sob entendimento de que se apropriar de elementos de outras culturas, amplia repertórios e alarga visões de mundo, contribuindo na melhor compreensão dos elementos da diversidade que nos constitui e que urge ser valorizada, porquanto as “crianças não apenas consomem culturas, mas também produzem”, isto tanto “na relação com o mundo social

que estão inseridas, seja mediante as relações sociais que travam com os seus pares e com os adultos com quem convivem” (FILHO, 2005).

Considerações Finais

A partir da vivência relatada e, atualmente, como professor de Educação Física bilíngue numa TI, o autor principal entende ser fundamental elaborar propostas didático-pedagógicas numa perspectiva intercultural que promova ressignificações sobre a cultura indígena. Entende ser essencial a reflexão sobre a cultura indígena tanto nas escolas indígenas quanto nas não indígenas, pois reconhece que as dificuldades não estão somente nas escolas não indígenas, a atualidade traz desafios a todo sistema educacional e aos professores enquanto classe profissional. Crê ainda que preservando a língua nativa por meio do uso dos jogos e brincadeiras entre crianças, pode-se privilegiar uma perspectiva de ensino intercultural nas aulas de Educação Física, isso pelo fato das crianças serem aprendizes mais abertos à pluralidade e que na interação e vivência do lúdico criam estratégias próprias, individuais e grupais, para imergir nas culturas locais e delas promover sentidos únicos.

Dessa forma, somos solidários à ideia de que propiciar situações de aprendizagens que envolvam brincadeiras e jogos pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de relação interpessoal, de uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. Não bastasse, advogamos firmemente que o acesso das crianças a esses conhecimentos pode vir a ampliar o entendimento da realidade social e cultural de nosso país.

Referências

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <>Acesso em: 10/10/2019

BRASIL, Conselho Indigenista Misionario. Fen'Nó, uma guerreira: uma mulher, uma história, uma lenda. 2014. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2014/03/35780/>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (org.). 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda. Habitação e Acampamentos Kanhgág hoje e no passado. Cadernos do Ceom, Chapecó, p.1-21, 2003.

FERNANDES, Ricardo Cid; PIOVEZAN, Leonel. PERSPECTIVAS KANHGÁG SOBRE O DIREITO TERRITORIAL E AMBIENTAL NO SUL DO BRASIL. Scielo:

Ambiente e Sociedade, São Paulo, v. , n. 2, p.115-132, abr./jun. 2015. Disponível em: <> acesso em: 20 SET 2019

FILHO, A. J. M. A. Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam. In: Criança pede respeito: temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GOMES, Luana Barth. Em busca da Yvy Mara Ey (Terra sem Males): A procura por um território de visibilidade através da interculturalidade. 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/polis/10070>>. Acesso em: 02 maio. 2019.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. in: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 185-204.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. n.º 23, mai-ago, 2003.

OLIVEIRA, Leide. Brincar para Comunicar: a Ludicidade como forma de Socialização das Crianças. Emilene de Souza. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – São Luis, MA – 12 a 14 de junho de 2008.

QUEIROZ, Norma L. N. de. Brincar e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista. Diva Albuquerque Maciel/Angela Uchôa Branco. Paidéia, 2006, 16(34), 169-17.

RAMON, Paulo Caldas Ribeiro; FREIRE, Luane Maciel. AS LUTAS TRADICIONAIS KANHGÁG DO SÉC. XXI: HISTORICIDADE E DESENVOLVIMENTO. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, Londrina, p.1-13, 31 mar. 2011.

REGO, T. C. A função da brincadeira no desenvolvimento infantil. In: ____ Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação/ Teresa Cristina Rego. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Francine. Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade. Tese de Doutorado em Educação. Orientação: Denise de Camargo. Curitiba: UFPR, 2018. 511p.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216746>>. Acesso em: 20 maio. 2019.

SAGÁS, Yasmin dos Santos; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Mulheres Kanhgág enquanto agentes sociopolíticas. In: 16 ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SC. 2016, Florianópolis.Ufsc, 2016. Disponível em: <> acesso em: 11 JUN 2018

SCHILD, Joziléia Daniza Jagso Inacio Jacondesen. Mulheres Kanhgág, seus caminhos, políticas, e redes na Terra Indígena Serrinha. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. 150 p. Disponível em: <> Acesso em:06 SET 2019

VAGO; T; M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. Cadernos de Formação RBCE, p. 25-42, set. 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1991.