

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA BILÍNGUE

TATIELLY BARCELOS SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

APARECIDA DE GOIÂNIA

2023



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Tatielly Barcelos Silva

Matrícula: 20201090080211

Título do Trabalho: A contribuição do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras Indígenas na Educação Infantil

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
- ☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- ☐ Outra justificativa: _____

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra Instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Coparcido de Goiânia 05/02/2024

Local

Data

Contilly Barcelos Silva

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

TATIELLY BARCELOS SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de monografia, apresentado ao curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia/IFG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue.

Orientador(a): Prof(a). Ma. Ruskaia Fernandes
Mendonça

APARECIDA DE GOIÂNIA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586 Silva, Tatielly Barcelos

A contribuição do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na educação infantil. / Tatielly Barcelos Silva. - Aparecida de Goiânia, 2023. 34 f.

Orientadora: Ma Ruskaia Fernandes Mendonça

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: Campus Aparecida de Goiânia, Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, 2023.

1. Jogos. 2. Brinquedos. 3. Brincadeiras. 4. Indígenas. 5 Educação infantil. I. Título.

CDD 370.1

Catalogação na publicação:
Suzane Gonçalves Duarte Peixoto – CRB 1/2746



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA

TERMO DE APROVAÇÃO

TATIELLY BARCELOS SILVA

A CONTRIBUIÇÃO DO USO DE JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Aparecida de Goiânia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia Bilíngue e desenvolvido na linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos sob orientação da Professora Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça.

Aprovado em 04 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

(assinado eletronicamente)

Ma. Ruskaia Fernandes Mendonça (Presidenta - orientadora)

(assinado eletronicamente)

Ma. Gessica Filgueiras Milagre (Membro Interno)

(assinado eletronicamente)

Ma. Késia Mendes Barbosa Oliveira (Membro Externo)

Documento assinado eletronicamente por:

- Ruskaia Fernandes Mendonça, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 14/02/2024 10:18:48.
- Kesia Mendes Barbosa Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 14/02/2024 06:54:58.



Documento assinado digitalmente

GESSICA FILGUEIRAS MILAGRE

Data: 14/02/2024 10:25:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Este documento foi emitido pelo SUAP em 09/02/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 506784
Código de Autenticação: 957e678c71



Avenida Universitária Vereador Vagner da Silva Ferreira, Qd. 1, Lt. 1-A, None, Parque Itatiaia, APARECIDA DE GOIÂNIA / GO, CEP 74968-755
(62) 3507-5959 (ramal: 5959)

Dedico este trabalho,

Aos meus pais que sempre com muito amor e carinho me ensinaram e me incentivaram.

Ao meu filho que tanto amo.

À minha irmã pela cumplicidade.

Ao meu esposo pela parceria durante essa jornada.

À minha avó por todo seu afeto.

Ao meu sobrinho pelo acolhimento.

À Deus, por guiar os meus passos e iluminar o meu caminho.

À vida pelas oportunidades concedidas.

À todos aqueles que contribuíram diretamente ou indiretamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelas oportunidades concedidas em minha vida, estando comigo em todos os momentos bons e difíceis dessa caminhada, fazendo com o que eu superasse todos os obstáculos e desafios no decorrer da jornada.

Aos meus pais, Eliete de Abreu e Vanderlei Barcelos pela força e incentivo a mim dedicados com todo amor. Ao meu Filho, Matias Cavalcante Barcelos que tanto amo. Minha irmã Alessandra Barcelos, pela cumplicidade e companheirismo, sem ela seria impossível chegar até aqui. Ao meu esposo Yuri Cavalcante pelos quatros anos de parceria e compreensão. Ao meu sobrinho Diego Barcelos pelo acolhimento nessa caminhada e minha avó Valdeci de Abreu por todo seu carinho.

A admirável orientadora professora Ruskaia Fernandes Mendonça, por honra e mérito, pelo seu desempenho e dedicação, compromisso e seriedade com seu trabalho, o meu eterno agradecimento pela contribuição valiosa durante minha trajetória acadêmica.

As minhas companheiras de estudos que estive comigo nesses quatros anos de trajetória nos momentos bons e desafiadores, me motivando, acolhendo e fortalecendo, Ewelly Glennya e Priscilla Dias, obrigada por tudo.

Também quero agradecer ao Instituto Federal de Goiás- Câmpus Aparecida de Goiânia, no meu processo de formação acadêmica, que promoveu com qualidade e excelência, obrigada!

“Educar é como catar piolho na cabeça de criança. É preciso ter confiança, perseverança e um certo despojamento. É preciso, também, conquistar a confiança de quem se quer educar para fazê-lo deitar no colo e ouvir histórias.”

(Daniel Munduruku)

RESUMO

A presente pesquisa tem como finalidade apresentar a importância da contribuição do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na educação infantil. Neste sentido, serão feitas reflexões sobre os conceitos de jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como as formas pelas quais esses conceitos desempenham contribuições para o desenvolvimento das crianças. O estudo tem como objetivo, resgatar registros históricos do surgimento dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Pretende-se apresentar o histórico da educação infantil na qual são abordados os tópicos referentes ao surgimento da educação infantil e o surgimento da educação infantil no Brasil. Enfatizar a contribuição das concepções sobre infância indígena para a formação humana. Objetiva-se ainda demonstrar diferentes experiências e o papel desempenhado dos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas, no desenvolvimento de diversas funções no processo de aprendizagem das crianças. Para atingir esses objetivos, foi realizada uma pesquisa com referências bibliográficas de autores que refletem sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil e os seus conceitos, as concepções de infância indígena, surgimento dos jogos, brinquedos e brincadeiras, o histórico da educação infantil e as diferentes experiências dos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Os principais autores utilizados para fundamentar essa pesquisa foram: Kishimoto (2010, 2017), Rodrigues (2019), Manacorda (1992), Kuhlmann Jr (1988), Silveira (2015, 2019), Grando (2010, 2014), Krenak (2020) e Vigotski (2008). Como resultado desse trabalho espera-se que este estudo venha contribuir no processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil e para formação dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Jogos; Brinquedos; Brincadeiras; Indígenas; Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this research is to present the importance of the contribution of using indigenous games, toys and games in early childhood education. In this sense, reflections will be made on the concepts of games, toys and games, as well as the ways in which these concepts contribute to children's development. The study aims to rescue historical records of the emergence of games, toys and games. The aim is to present the history of early childhood education in which topics relating to the emergence of early childhood education and the emergence of early childhood education in Brazil are covered. Emphasize the contribution of conceptions about indigenous childhood to human formation. The aim is also to demonstrate different experiences and the role played by indigenous games, toys and activities in the development of different functions in the children's learning process. To achieve these objectives, research was carried out with bibliographical references from authors who reflect on games, toys and games in early childhood education and their concepts, the conceptions of indigenous childhood, the emergence of games, toys and games, the history of early childhood education and the different experiences of indigenous games, toys and games in the development of children in early childhood education. The main authors used to support this research are: Kishimoto (2010, 2017), Rodrigues (2019), Manacorda (1992), Kuhlmann Jr (1988), Silveira (2015, 2019), Grando (2010, 2014), Krenak (2020) and Vigotski (2008). As a result of this work, it is expected that this study will contribute to the process of development of children in early childhood education and to the training of education professionals.

Keywords: Games; Toys; Games; Early childhood education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	13
1.1 Jogos, brinquedos e brincadeiras: conceito	13
1.2 O surgimento dos jogos, brinquedos e brincadeiras	17
2. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
2.1 O surgimento da Educação Infantil	19
2.2 O surgimento da Educação Infantil no Brasil	20
3. A CONTRIBUIÇÃO DAS CONCEPÇÕES INDÍGENAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA	25
3.1 Os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33

INTRODUÇÃO

A motivação central da realização desta pesquisa nasceu de algumas inquietações que a experiência do trabalho diário no espaço escolar me trouxe. Sempre foi foco de atenção do meu interesse desenvolver no trabalho de conclusão de curso (TCC) a seguinte questão: Quais são as contribuições do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na educação infantil? A partir disso, quais são as notas conceituais de jogos, brinquedos e brincadeiras? Como surgiu os jogos, brinquedos e brincadeiras? Como se deu a história da educação? Como levar adiante o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas como contribuição no desenvolvimento de ensino aprendizagem na educação infantil? Enfim, as questões sempre foram muitas.

Esta pesquisa é de cunho reflexivo para atentarmos quais são as contribuições do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na educação infantil. Esse foi o alvo principal. Contudo, devemos esclarecer que essa pesquisa será realizada com referências bibliográficas que tem como objetivo o levantamento por informações e fundamentações. Assim, para alcançar o objetivo da pesquisa este estudo está organizado em três capítulos, incluindo esta introdução e as considerações finais.

Dessa forma, para responder e compreender a problemática deste estudo, buscamos desenvolver alguns tópicos. No primeiro capítulo que é intitulado “Jogos, brinquedos e brincadeiras”, discorreu-se sobre as notas conceituais que são fundamentais para diferenciá-los e compreender a importância do uso na educação infantil como meio de aprendizagem e desenvolvimento na formação do indivíduo através das perspectivas de Kishimoto (2017, 2010) e Rodrigues (2019). Desse modo, ainda neste capítulo, buscamos demonstrar o surgimento histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras através de registros e leituras existentes por meio de Manacorda (1992), Kishimoto (2017) e Grando (2010).

No segundo capítulo experimentamos a satisfação de descobrir o contexto histórico da educação infantil e seus principais marcos mencionando documentos e legislações que orientam e garantem os direitos das crianças como sujeito histórico que tem voz e espaço na sociedade, diante das concepções de Kuhlmann Jr (1988) e Silveira (2015, 2019).

No terceiro capítulo buscamos destacar os estudos sobre as concepções de infância indígena, a partir de cada comunidade como contribuição para formação humana e discorrer sobre a importância de compreender a experiência de viver a vida por meio desta cultura. Ainda neste capítulo, procura-se investigar as diferentes experiências e o papel desempenhado do uso

de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas para as crianças por intermédio de Grando (2010, 2014), Krenak (2020) e Vigotski (2008).

Assim, optamos por esse tipo de pesquisa como meio de oportunidade de entender as diferentes referências teóricas que estudam as perspectivas das contribuições do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na educação infantil como prática pedagógica para a construção de conhecimentos e desenvolvimento para as crianças.

Por fim, desejamos que o estudo construído, possa contribuir com a formação de profissionais da área da Educação e das crianças, com a perspectiva de propor um ensino de aprendizagem lúdica e significativa, de qualidade, com o intuito de auxiliar nas práticas pedagógicas.

1. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

O intuito da realização deste capítulo é apresentar um breve percurso sobre os termos jogos, brinquedos e brincadeiras, tentando diferenciá-los, explicando a importância de cada um e o surgimento histórico, através das perspectivas de Kishimoto (2017) Rodrigues (2019), Grando (2010) e Manacorda (1992). Assim, pude perceber que jogos, brinquedos e brincadeiras têm conceitos diferentes, mas que essa diferença se faz presente até certo ponto, com fins correspondentes de serem construtores de conhecimentos.

Se não abordamos os conceitos de jogo e brincadeira, corremos o risco de pensar que a existência ou não de regras é o que distingue um do outro, como se nos jogos houvesse regras e nas brincadeiras não. (Rodrigues, 2019, p.29).

Dessa forma, conceituar as diferenças e os pontos em que esses termos se relacionam é importante para não serem confundidos. Destacar como esses termos surgiram na história para contribuir no campo educacional como meio de aprendizagem na educação infantil, demonstra o quanto é fundamental para o processo de ensino na educação e para vida da criança.

1.1 Jogos, brinquedos e brincadeiras: conceito

O jogo pode estar ligado no objeto do brinquedo ou na brincadeira. A compreensão de jogo pode ser definida por uma atividade de forma estruturada e organizada que utiliza comandos e regras. Uma característica importante do jogo, é que ele pode ser utilizado por crianças, idosos e adultos, portanto:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinha, xadrez, ... Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a motivação das peças. (Kishimoto, 2017).

A pronúncia da palavra jogo, pode perpassar por diversas finalidades, sendo elas, um jogo com regras explícitas ou jogos de construção. Os jogos têm suas especificidades, alguns explorando situações do imaginário como jogos de montar, faz-de-conta e adivinha, e outros com regras padronizadas como xadrez, jogo de cartas, dominó e tabuleiros.

Para enfatizar as concepções de jogo, Kishimoto (2017), destaca que empregar um termo implica todo um grupo social que compreende, fala e pensa. Sendo assim: “Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear.” (Kishimoto, 2017, n.p). Essa consideração mostra que o jogo tem sentido e significado dentro das categorias estabelecidas pela sociedade veiculada, dessa forma, devemos

levar em consideração os fatores sociais que o jogo assume a cada sociedade que lhe atribui e os diferentes tempos históricos.

Referenciando Kishimoto (2017), o jogo pode ser visto como jogo ou não jogo em determinadas culturas dependendo do significado, como por exemplo, a flecha em alguns lugares é considerada e utilizada como jogo, entretanto, para os povos indígenas as flechas são utilizadas para caça: “A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.” (Kishimoto, 2017, n. p). Com isso, o jogo evidencia suas caracterizações conforme vai se desenvolvendo, demonstrando suas relações sociais e culturais.

As regras do jogo são determinadas de acordo com as brincadeiras criadas conforme o interesse das crianças ou passada de geração em geração, tendo inúmeras fontes de origem. Logo podemos afirmar que: “Sobre a origem das regras do jogo, percebe-se nos jogos elementos tanto primitivos como inventados, as regras podem ser de nossos instintos, inventada, ou aprendida pela tradição” (Rodrigues, 2019, p.41). Portanto, os jogos tem sua própria duração, evolução, mas vale ressaltar que os jogos para os bebês não é observado a existência de regras, pois as regras são baseadas em imitações dos atos, sendo assim, com o passar do tempo os bebês tendem a uma vontade de pegar, tocar, sentir e assim interagir com as pessoas e com os objetos que assemelhamos aos jogos de características funcionais.

Para a autora Kishimoto (2017) diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo permite que as crianças realizem suas brincadeiras de acordo com seu interesse, em várias formas de explorar sua expressão e imaginação, ao contrário dos jogos que exigem certas habilidades como estrutura para seguir e cumprir.

Os brinquedos são compreendidos como o suporte da brincadeira, no entanto: “O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico” (Kishimoto, 2017, n. p). Sendo assim, os brinquedos podem representar diversos significados através das realidades imaginárias, os brinquedos expressam formas, contextos sociais e culturais e podem ser articulados nas imagens ou incorporar um imaginário preexistente criados pelo mundo da ficção científica.

Os brinquedos podem ser representados através de um objeto simples que podem ser adquiridos novos significados como pedras, areia, paus e papéis, passam, então, a ser um brinquedo. Sendo assim: “O vocabulário “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica” (Kishimoto, 2017, n. p). Assim, os brinquedos são interligados em vários sentidos e perpassa

por indeterminadas fontes da memória e imaginação, dessa forma, os brinquedos não podem ser reduzidos ou conduzidos somente para ser um objeto.

As crianças aprendem muito através da interação com o brinquedo e dependendo da sua origem ou da transformação da imaginação e interesse da criança as regras não se limitam sobre a ação do brincar. Sendo assim: “Admite-se que o brinquedo representa certas realidades” (Kishimoto, 2017, n. p). O brinquedo é destacado por Kishimoto (2017), como uma representação para substituição de algo, sendo assim, permitindo a criança criar produções de tudo que existe no cotidiano dela para manipular os objetos que não são reais, o faz de conta para colocar a boneca no berço para dormir, acessórios de kit médico e carrinhos, auxiliam nessa substituição.

Conforme indica Kishimoto (2008), o brinquedo é um objeto das brincadeiras que auxilia o aprendizado de forma prazerosa. Podem esses brinquedos desenvolver a coordenação motora, o equilíbrio as noções espaciais e ainda ter diferentes significados nas mãos das crianças, pois elas naturalmente transmitem de um objeto a outro na fantasia e imaginação, cria, recria, se envolve, se perde. Estamos a falar de brinquedos físicos palpáveis. O brinquedo é um objeto que contribui na formação das brincadeiras, sendo suporte para imaginação, que aceita modificações, outras interpretações, na qual desenvolve as habilidades manuais e motoras, favorecendo possibilidades de proporcionar prazer e diversão de se criar e recriar.

Os brinquedos devem ser selecionados e envolver diversos aspectos, levando em consideração o tamanho, durabilidade, não tóxico, não inflamável, lavável e divertido despertando o interesse das crianças. Diante disso:

A seleção de brinquedos envolve diversos aspectos: ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; atender à diversidade racial, não induzir a preconceitos de gênero, classe social e etnia; não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos — brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais. (Kishimoto, 2010, p.2).

Sendo assim, conforme Kishimoto (2010), é importante destacar o quanto é fundamental selecionar brinquedos de qualidade que tenham o selo do Instituto Nacional de Metrologia (INMETRO) que já foram testados e aprovados em sua qualidade para o uso adequado das crianças.

O brincar contribui para o desenvolvimento da criança. É importante porque através das brincadeiras elas constituem aprendizagens, desenvolvimentos, socialização e conhecimento, compreendendo que os elementos envolvidos tem outros significados e aplicações. Diante disso: “O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança;

dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. (Kishimoto, 2010, p.1). Assim, o brincar para criança é a parte mais importante do dia-a-dia.

As brincadeiras têm perspectiva de contribuir na estimulação da imaginação da criança, sendo assim, buscando ilimitadas fontes para explorar e favorecer suas habilidades cognitivas, motoras e linguísticas.

O brincar sugere a forma, o jeito e a brincadeira, tanto que brincar de casinha pode ser de formas muito variadas conforme o tempo, o espaço e a imaginação de seus brincadores, de formas ilimitadas, a limitação aqui pode estar apenas na necessidade de se ter uma casinha real ou imaginada. (Rodrigues, 2019, p.30)

Conforme discutia Rodrigues (2019), a brincadeira é uma forma de linguagem, uma forma de comunicar interligado na consciência, através das manifestações que são demonstradas no ato de compartilhar, explorar, cativar, de se vestir, de se pintar, de se organizar e interagir com os outros, essa forma de comunicação pode ser verbal e não verbal.

A brincadeira consiste em ser livre, leve e prazerosa, por meio da exploração e experimentação dos momentos vivenciados com ideias, sentimentos, emoções, e relações pessoais. E essas brincadeiras podem ser realizadas sozinha, em dupla, em trio ou em grupo.

O brincar também é voluntário, com limites no tempo e no espaço, que tem regras livres, consensuais e necessárias para que a atividade se encaixe como tal, com fim em si mesma, carregada de alegria, tensão, de ser algo diferente de todas as outras atividades da vida comum. Aí está o engodo para os que dizem que jogo e brincadeira é a mesma coisa, de fato, se ladeiam nos caminhos, mas soltam as mãos quando aprofundamos algumas questões. (Rodrigues, 2019, p.31)

Os jogos, brinquedos e brincadeiras andam juntos, mas buscam ter percepções diferentes em determinadas situações e se ligam pelo traço lúdico. As brincadeiras exigem uma maior liberdade de ação, pois as crianças podem modificar, incluir, ausentar, criar e recriar.

As brincadeira cantadas, e os brinquedos não se referem ao objeto, mas sim, uma atividade corporal musicada e lúdica que é passada de geração em geração com o intuito de descontrair, divertir e entreter, auxiliando no ensino aprendizagem de modo lúdico, sendo assim: “Os brinquedos cantados são também conhecidos como atividades rítmicas expressivas, danças cantadas, brincadeiras cantadas, brincadeiras de roda, brincadeiras musicadas, brincadeiras musicais, rodas cantadas, cirandas. (Rodrigues, 2019, p.33). Desse modo, as brincadeiras cantadas, permitem que as crianças se aproximem para criar vínculos sociais e culturais ao unir a música e a expressão corporal, além de aprimorar o equilíbrio, comunicação,

memória e os gestos exagerados e engraçados que trás um processo de aprendizagem prazeroso e cheio de diversão.

De acordo com Rodrigues (2019), o brincar na vida da criança se desenvolve de forma integral, desvelando os aspectos, físicos, cognitivos, psíquicos e emocionais, priorizando, os campos da psicomotricidade, a motricidade e coordenação. Neste sentido, o uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras são essenciais para o processo de desenvolvimento da criança, e não devem ser vistos como um simples entretenimento e sim como uma atividade fundamental que desenvolve a aprendizagem.

1.2 O surgimento dos jogos, brinquedos e brincadeiras

Este tópico buscará apresentar os registros do surgimento histórico dos jogos, brinquedos e brincadeiras na literatura existente através de autores como por intermédio de Manacorda (1992), Kishimoto (2017) e Grandó (2010).

Segundo Manacorda (1992), o ensino nos tempos do Egito, tinha como perspectiva ensinar noções aritméticas através do jogo e da diversão e destaca que essa educação de fato, tinha como objetivo, tornar as crianças egípcias em guerreiros para obedecer e a comandar na guerra. Assim, através dos achados arqueológicos os jogos infantis no antigo Egito como: brinquedos, representações de jogos, fontes literárias e testemunhos iconográficos destacam que essas informações são de contribuições valiosas sobre os aspectos da educação.

Os registros de 4.000 antes da Era Cristã e na Idade do Bronze, 3.300 antes dessa Era, destacam que os jogos de tabuleiros vem de templos que eram considerados templos sagrados. Neste sentido, os jogos de tabuleiros foram introduzidos antes da Era Cristã e perpassando pela Europa, período medieval e nas Américas, renovando-se conforme o tempo e as restrições estabelecidas pela sociedade, conforme afirma Grandó (2010).

Segundo Grandó (2010), o jogo de peteca¹ foi documentado na Grécia antiga, mas inventado há milhões de anos e sendo jogados de diversas maneiras. Os testemunhos registrados mostram que foram encontrados artefatos nas escavações arqueológicas no Egito e Oriente Médio, orientando sobre a evolução do Império Romano e a popularidade do jogo.

De acordo com Kishimoto (2017), nos tempos da antiguidade greco-romana, os jogos eram considerados como recreação para descontrair as crianças como forma de relaxamento,

¹ Popularmente o conceito conhecido como peteca, assume definições variadas, por se tratar de termo muito amplo. Na cultura indígena, esse termo pode ser utilizado para jogos que conhecemos como os de bolinhas de gude, que são compostas por elementos sociais, culturais e ideológicos que apropriam-se de várias perspectivas que são marcadas e determinadas pelo contexto histórico e cultural.

diante os esforços físico, intelectual e escolar. Por longo tempo as perspectivas de jogos ficam limitadas à recreação.

Conforme orienta Manacorda (1992), na Roma antiga já se existiam registros de jogos e testemunhos iconográficos que destacam que as crianças cresciam sob os cuidados da mãe com os colegas entre os brinquedos e as primeiras aprendizagens.

Entre os jogos, por exemplos, Horácio enumera a brincadeira de construir casinha, de amarrar ratos a um carrinho, de tirar par ou ímpar, de andar a cavalo em uma cana; Pérsio lembra o jogo das nozes e, até, o parar de brincar como sinal do fim da infância; e sabemos que se brincava de mora, de pião e de aro empurrado por um bastãozinho. (Manacorda, 1992, p. 75-76)

Sendo assim, na antiguidade romana existiam os jogos de reflexão como dama, xadrez e outros jogos como cabra cega. As crianças após seus sete anos de idade ficaram sob os cuidados do pai, para aprender as tradições familiares e as práticas militares, por meio disso, observa-se que a educação era composta por várias etapas.

Para Kishimoto (2017), os jogos na Idade Média eram vistos como “não sério” devido aos jogos de azar que eram ligados em apostas que os resultados eram influenciados. Sendo assim, o jogo serviu para auxiliar a divulgar princípios de moral, ética e conteúdo de história, geografia e outros, a partir do renascimento, o período de “compulsão lúdica”.

Percebe-se que os jogos, brinquedos e brincadeiras, passam a ser um recurso educativo, destinado para contribuir no desenvolvimento da criança somente nos tempos do Renascimento, quando ganham força para a expansão da educação infantil. Os brinquedos educativos são recursos para facilitar o processo de aprendizagem das crianças, por meio de desenvolver uma educação de forma prazerosa, lúdica e integrada.

2. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo o objetivo é discorrer sobre o contexto histórico da Educação Infantil e seus principais marcos, mencionando documentos e legislações que orientam e garantem os direitos das crianças, diante das perspectivas de Kuhlmann Jr (1988) e Silveira (2015, 2019).

O termo “Educação Infantil” é adotado para efeitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), como a primeira etapa da educação básica, responsável pelo atendimento em creches e pré-escolas das crianças de 0 a 5 anos de idade. O atendimento é realizado no período diurno, em jornada integral ou parcial, em espaços institucionais não domésticos, com finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos: físicos, social, psicológico e intelectual.

De acordo com a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula; as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser também matriculadas na Educação Infantil. Além disso, as vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

O documento orienta também que os conceitos políticos, éticos, estéticos são os princípios da prática pedagógica, incluindo as interações e as brincadeiras que são os eixos norteadores das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil.

A criança é compreendida conforme o contexto social e o momento histórico em que está inserida. Historicamente, os conceitos relacionados à criança são criados apenas por adultos que assumem o lugar de fala. Somente a partir das legislações direcionadas a esse público, a criança começou a ser vista como alguém que tem voz, espaço na sociedade e direitos (BRASIL, 2010).

2.1 O surgimento da Educação Infantil

Segundo Silveira (2015), creche é uma palavra de origem francesa que significa manjedoura, designação usada para se referir ao atendimento de crianças fora do ambiente familiar, tendo sua origem na Europa com o objetivo de ocupar o lugar da ausência da família.

O surgimento das creches aconteceu na França com Padre Oberlin no final do XVIII, com as escolas de tricotar, mas encontrando suas condições favoráveis de desenvolvimento, na segunda metade do século XIX, voltadas para a classe trabalhadora visando suprir as necessidades do trabalho feminino e por abranger os conjuntos das relações sociais atendendo

crianças da população pobre da cidade, sendo difundidas durante a exposição que aconteceu em Londres 1851, conforme discute Kuhlmann Jr (1998).

Conforme Kuhlmann Jr (1998), o jardim-de-infância foi criado por Froebel na Alemanha, que tinha como perspectiva uma instituição educativa por excelência, sendo considerado como jardim-de-infância somente a proposta pedagógica criada por Froebel, voltada para as classes favorecidas que visavam a socialização e bons hábitos, enquanto as creches e escolas maternas seriam assistenciais e não educariam, atendendo apenas às classes populares.

Referenciando Kuhlmann Jr (1998), as instituições pré-escolares foram difundidas na segunda metade do século XIX, com o intuito de novas concepções assistenciais, a assistência científica com aspectos como alimentação e habitação. A creche foi vista como muito mais do que o aperfeiçoamento das casas dos expostos, criada na Europa Medieval que recebiam as crianças abandonadas, de maneira oposta, foi apresentada para as mães não abandonarem seus filhos.

2.2 O surgimento da Educação Infantil no Brasil

As primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (1998), foram iniciadas no ano de 1899. Em primeiro lugar fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, em segundo lugar a creche da companhia de fiação e Tecido Corcovado em 13 de novembro, sendo a primeira creche Brasileira criada para atender os filhos de operários.

Para Kuhlmann Jr (1988), o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), foi constituído em 1899, fundado pelo Médico Carlos Arthur Moncorvo Filho, que foi idealizado para os discursos e práticas de proteção à infância. Sendo assim, o IPAI foi um exemplo claro de filantropia, promoveu o concurso de robustez para os bebês que tinha como objetivo premiar as mães que apresentassem os bebês mais saudáveis, exclusivamente pelo leite materno e foi reconhecido de utilidade pública municipal em 1909, que favorecia o grande tema mortalidade infantil.

Conforme orienta Kuhlmann Jr (1988), no século XX, foram criadas as primeiras instituições pré-escolares no Brasil que tinham uma concepção assistencialista, para as crianças pobres de três a seis anos de idade, sendo primeiramente constituído as creches, prevendo uma decorrente instalação dos jardins-de-infância.

O Kindergarten de origem froebeliana, reconhecido no Brasil como jardim-de-infância para os ricos, oferecia uma educação privada voltada para as classes favorecidas destacadas como elite. Utilizavam o termo pedagógico como uma estratégia mercadológica como atribuição para os familiares não confundirem com os asilos e creches para os pobres, tendo referência no Rio de Janeiro o Colégio Menezes de Vieira e em São Paulo a Escola América.

Conforme apresentava Kuhlmann Jr (1988), na década de 1870 a influência dos médicos-higienistas no âmbito educacional teve um papel predominante, principalmente para o avanço do combate da taxa de mortalidade infantil. Os médicos-higienistas se preocupavam em técnicas de limpezas e hábitos de asseio com o corpo, visando acautelar-se aos cuidados adequados para as crianças, destacando uma questão importante: a puericultura.

A puericultura, como orienta Kuhlmann Jr (1988), era considerada uma ciência da família é entendida como uma pesquisa de conhecimentos da produção e a conservação da espécie humana que decorre uma concepção de controle racial que ganhava espaço nesse período, acompanhado de normas e preconceitos que limitavam e subordinavam o papel das mulheres.

Outra influência forte na educação foi a perspectiva jurídico-policia que se manifesta sendo voltada para a classe menos favorecida. No início do século XX, as medidas de institucionalização tinham como concepção retirar as crianças do poder familiar para ficar sob tutela do estado. Sendo assim, as famílias pobres eram vistas como incapazes de cuidar da criança.

As concepções religiosas sempre esteve presente nas creches de assistência. Na década de 90, existiam muitas creches espíritas e católicas que foram municipalizadas depois da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasil, 1996). Assim, a Igreja Católica, anunciava seu controle sobre as classes trabalhadoras com congressos católicos, sendo a única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos, visando implementar novas políticas assistenciais.

Durante a Ditadura Militar iniciada com o golpe em 1964, será possível observar uma série de rupturas. A partir de 1967, foi um período da concepção higienista que dá lugar para propostas simplificadas de atendimento. Logo podemos afirmar que: “No período da Ditadura Militar a expansão do atendimento oficial às crianças pequenas se deu por meio de programas de educação pré-escolar” (Silveira, 2019, p. 156). Sendo assim, estes programas de educação pré-escolares, visavam compensar as camadas pobres da população e nesse período as crianças eram observadas como interesse de todos, mas não assumidas por ninguém a responsabilidade de atendimento.

A educação infantil de massa no Brasil, segundo Silveira (2019), recebeu uma proposta de assistência, influenciada pelas organizações intergovernamentais como: a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Com isso, essas organizações resolviam os problemas relacionados com políticas sociais, que permeia em especial a saúde, nutrição e educação, sendo difundidas através de um conjunto de propostas norteadas por objetivos implícitos e explícitos, assim, criando um formato de projeto nomeado casulo.

Para a autora Silveira (2019), o projeto Casulo lançado em 1977, criado pela LBA (Legião Brasileira de Assistência), utilizado como recurso da comunidade, é uma representação de maior exemplo da materialização de atendimento de grande escala e baixo custo para as crianças das camadas populares pela UNESCO e UNICEF para combater a pobreza que ameaçava à Segurança Nacional.

Na década de 1970, é destacado que as crianças pobres que não tinham acesso cultural iriam fracassar no âmbito escolar. Os atendimentos pré-escolares tinham a perspectiva de prevenção do fracasso escolar, assim ganhando espaço o atendimento da educação compensatória e assistencialista. Além disso, os atendimentos pré-escolares tinham a ideia do acesso cultural, mas também para além disso, essa ideia não era considerada como direito do sujeito. Sendo assim, a Educação Infantil não pode ser vista como preparatório, ela é importante por si mesma através de suas finalidades.

Referenciando Silveira (2019), a educação assistencialista tinha aspectos como a discriminação, o preconceito e as conjecturas de uma educação de cunho compensatório, assim, concedendo para instituições pré-escolares a função de amenizar as carências das crianças pobres, referindo-se a desigualdade social.

Silveira (2019), destaca que nesse contexto, o assistencialismo é alvo de discussão para as instituições pré-escolares e que sempre esteve presente para ser designado as crianças de classes menos favorecidas, assim, referenciando-se a um atendimento oferecido como favor aos pobres criando um atendimento que levam a submissão de determinados grupos sociais, de maneira oposta, a assistência social que é emancipatória, que promove autonomia dos indivíduos e que idealiza uma educação como prática social.

Diante do que foi discutido da educação infantil, a autora Silveira (2019), destaca que “a Educação Infantil não deve ter o caráter de compensar desvantagens” (Silveira, 2019, p. 160). Com isso, os marcos que deram início a partir de 1988, como a aprovação da Constituição Federal Brasileira, discorrem sobre os direitos que asseguram às crianças.

Temos muitos marcos que garantem os direitos e a educação infantil, começando por exemplo com a Constituição 1988, que em seu artigo 208, IV, afirma que: “assegura a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, como direito da criança e dever do estado marcando uma nova perspectiva sobre infância” (BRASIL, 1988).

Silveira (2015), destaca que no período do processo de elaboração da constituição, os movimentos sociais e a mobilização das mulheres, pressionaram para que as creches ficassem no capítulo da educação. Neste sentido, esses movimentos foram realizados para que as discussões em prol dos direitos das crianças, entrassem na agenda constituinte. Desse movimento, foram destinadas duas campanhas, “Criança Prioridade Nacional” e “Criança e Constituinte” que reuniram mais de trezentas entidades ligadas à defesa dos direitos das crianças, tornando-se alvo de discussões e debates em dois encontros nacionais e repercutindo como referência em diversas formas de conscientização.

Após a conquista de 1988, na década de 1990 surge o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), LEI nº 8.069/1990, que em seu artigo primeiro, defende a proteção integral à criança e ao adolescente. É garantido também, no artigo 53, o direito da criança e o adolescente à educação básica, para que se desenvolvam, vivam em cidadania e se preparem para o trabalho (BRASIL, 1990).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, LEI nº 9394/96 é uma conquista que foi extremamente importante na educação infantil recebendo a definição como primeira etapa da educação básica. A LDB (1996), apresenta avanços na educação das crianças, definindo todos os princípios, diretrizes, estruturas e organização de ensino. Sendo assim, responsável pela definição que padronizou a expressão “Educação Infantil” destinada para as instituições de atendimento para crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 1996).

O primeiro documento que retrata a importância de discutir o currículo da Educação Infantil é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ele serve como guia para a construção dos Currículos de creches e escolas de Educação Infantil, incorporando de maneira integrada as funções de cuidar e educar, as concepções de criança e o papel da educadora, as brincadeiras e interações, diversidade, aprendizagem e seus conteúdos que orientam os educandos para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade destacando os principais temas: tempo, ambiente (espaço), registro e avaliações. (BRASIL, 1998).

O documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), orienta como deve proceder a educação no país. Sendo assim, por se tratar de um documento de caráter normativo as contribuições que esse documento apresenta impactaram muito a educação brasileira. Por meio dele é destacado a criança como sujeito histórico e de

direitos, estabeleceu avaliações através de registros docentes sem objetivo de promover ou classificar as crianças, posicionou as interações e brincadeiras como eixos norteadores da prática pedagógica, deu margem para práticas educacionais sem autoritarismo e, destacou que a educação e o cuidar são indissociáveis na educação infantil.

Conforme orienta o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. É uma política educacional de Estado. A implementação do PNE tem como perspectiva a alfabetização, evidenciando prioritariamente o Ensino Fundamental, a concepção de cisão entre creches e pré-escolas, superação das desigualdades educacionais e de qualquer forma de discriminação, qualidade e valorização da formação profissional, a cultura, tecnologia e a ciência e os princípios do respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2014).

Demonstrar as análises históricas e os marcos da educação infantil é importante para compreender como chegamos à concepção de educação que temos hoje. Não se é possível falar de interações e brincadeiras em instituições que não compreendiam a criança enquanto sujeito histórico e cultural, principalmente quando se trata da concepção assistencialista que era voltada para as creches, e o pedagógico infantil destinado para crianças de 4 a 5 anos do jardim de infância que tinha concepção escolarizante. Além disso, mesmo diante da existência de grandes pensadores que falavam sobre as interações e brincadeiras, essas concepções não eram vigentes.

Pode-se concluir que a criança deve ser vista como sujeito que tem voz, direitos e espaço na sociedade e que esses direitos previstos sejam garantidos na prática e que tenham um espaço privilegiado de aprendizagem e trocas, trazendo um papel de construção de valores consolidados e centrados nas brincadeiras e interações. Desse modo, promovendo uma educação de qualidade socialmente referenciada, atendendo as necessidades e particularidades de cada sujeito.

3. A CONTRIBUIÇÃO DAS CONCEPÇÕES INDÍGENAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Neste capítulo iremos enfatizar a concepção de infância indígena e a importância de compreender a satisfação da experiência de viver a vida através desta cultura. Também iremos discorrer sobre o desenvolvimento e o papel desempenhado dos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas para as crianças, por intermédio dos autores Grando (2014), Krenak (2020) e Vigotski (2008).

Para efeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), quando referenciamos sobre infância, devemos destacar que são experiências vivenciadas em contextos culturais, históricos e sociais de cada indivíduo. Por tanto, é importante também destacar as definições adotadas para as concepções de criança, que é a fase biológica pela qual todo sujeito passa, mas que se diferencia nas relações, interações, na forma como constrói sua identidade, brinca, observa, fantasia, recria, aprende, vivência, questiona e experimenta.

Como discute Grando (2014), quando mencionamos sobre a infância indígena através do olhar colonizador, criamos uma perspectiva que busca articular que esta não passa por uma educação como a que temos em nossa sociedade, pois as nossas concepções nos levam a pensar que as crianças indígenas não assumem interesse em qualquer responsabilidade sendo diferente das crianças não indígenas.

Segundo Grando (2014), o olhar preconceituoso perante as histórias construídas e perpassadas pelos colonizadores de 1500 até hoje, apresenta uma visão que os indígenas são pessoas que não se desenvolvem, não criam perspectiva de futuro para as novas gerações e não se dedicam ao trabalho. Com isso, não se é possível falar sobre concepção de infância indígena se não compreendermos as comunidades e a sociedade para, a partir delas, entendermos como os jogos, brinquedos e brincadeiras contribuem no desenvolvimento das crianças.

Para compreendermos as concepções de infância da sociedade indígena, a autora Grando (2014), destaca que devemos também afastar as ideias equivocadas, as quais se caracterizam como se as crianças não fossem punidas, pelo grupo de idade e adultos por gozarem de grande liberdade. E as práticas comuns entre os indígenas de "infanticídio" que consiste no ato de homicídio ou abandono de crianças e raptos de crianças menores que é a retenção ilícita da criança.

Os estudos para investigar as origens e características da criança indígena no Brasil, trazem contribuições significativas para compreendermos como se deu a infância indígena e a

educação a partir de cada comunidade, com o propósito de assegurar o futuro de novas gerações. Além disso, os estudos desenvolvidos desde a década de 1990 até hoje sobre as sociedades indígenas ainda apresenta uma visão adulta e etnocêntrica que se baseia no ato de desconsiderar as outras culturas, hábitos, costumes e crenças, na qual, não pertence à sua visão de mundo e cultura.

Referenciando Grando (2014), a visão preconceituosa que pressupõe que os indígenas não têm educação, não deve ser reproduzida. Muitos estudos estão disponíveis para ampliar e adquirir o conhecimento sobre os povos indígenas do Brasil. Sendo assim, podemos reconhecer alguns processos que possibilitam o ensinar, aprender e educar sendo um direito assegurado através da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas que ainda não é reconhecido e mediado nos contextos interculturais.

As crianças indígenas têm um papel relevante na comunidade em que estão inseridas. A educação que as crianças indígenas recebem, evidencia autonomia e liberdade, no qual há diferentes formas de relacionar o brincar como meio de aprendizagem e desenvolvimento, constituindo um processo importante na formação do sujeito.

Como se percebe, cada sociedade indígena tem sua cosmologia específica que, a partir dela, se organiza para idealizar as concepções de infância e criança. Sendo assim, os jogos, brinquedos e brincadeiras estão interligados para construir sentido e valores nas atividades propostas da cultura indígena, permeando significados, sociabilidade e contexto em suas experiências vivenciadas, conforme discute Grando (2014).

O autor Krenak (2020), destaca que a partir da influência do consumismo e a ideia da vida utilitária o processo educacional está ensinando a reproduzir um sistema desigual e injusto. Sendo assim, ele ressalta que ao contrário dessa influência as pessoas que vivem a cultura de um povo que não perdeu a memória de fazer parte da natureza, tem uma contribuição valiosa para formação humana para cultivar a viver a experiência de fruir a vida de verdade.

Acrescenta ainda o autor, Krenak (2020), que os povos originários ainda estão presentes neste mundo e que a resistência com toda força e coragem aos pensamentos vazios e aos sentidos utilitários da vida dos brancos, encontra-se até os dias de hoje. Neste sentido, a visão de fluir a vida e despertar sobre a existência da maravilha de viver como algo transcendente deve ser compartilhada sem auto enganação, para que além disso, possamos enxergar as transformações que a humanidade obteve, a qual não veio dos povos indígenas.

Ao que se refere sobre a visão de fluir a vida, os jogos, brinquedos e brincadeiras também são permeados desta visão, e constituem-se como mediador para que as crianças possam compreender uma nova forma de olhar o mundo, construir suas percepções de ser e

estar no mundo e aproveitar de diferentes possibilidades as oportunidades concedidas de experimentar a satisfação de viver a vida.

3.1 Os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas

A autora Grando (2014), nos chama atenção em ressaltar, que, os brinquedos e o brincar tem formas distintas de serem produzidas em cada comunidade, pois as crianças são livres para criar e recriar significados no brincar, como meio de explorar sua liberdade e promover situações de aprendizagem através dos contextos de relações com o mundo adulto e aos objetos para construir sua sociabilidade.

Os instrumentos criados e utilizados para o trabalho adulto, quando confeccionados de forma adequada para as crianças brincarem em segurança, podem contribuir no desenvolvimento e proporcionar a interação a todo o ambiente social e cultural, incentivando a curiosidade e autonomia, promovendo o conhecimento de si e do mundo.

Para Grando (2014), às crianças indígenas, aprendem através das mediações com as quais estão inseridas em sua cultura, como por exemplo, danças, rituais, imitação, brincadeiras cantadas, objetos e instrumentos. Com isso, podemos compreender que cada comunidade tem uma concepção própria de infância e sobre como aprender e ensinar as diferentes formas de relacionar os jogos, brinquedos e o brincar como meio de aprendizagem lúdica para contribuir no desenvolvimento e formação do sujeito.

Sendo assim, podemos entender diante das perspectiva de Grando (2010), que os jogos de tabuleiro é uma influência encontrado na cultura indígena e utilizado como prática pedagógica nas aldeias, ainda não se sabe se os jogos de tabuleiros foram criados pelas diferenças étnicas, com os colonizadores espanhóis ou com os portugueses. Com isso, as pesquisas mostram que os registros sobre os jogos de tabuleiro podem ser um recurso enriquecedor na prática pedagógica.

A autora Grando (2010), destaca que nos jogos de tabuleiro existe uma variação na forma de jogar entre as comunidades indígenas. Outro jogo semelhante a esse encontrado é o tabuleiro conforme padrões europeus conhecido como " jogo de paciência" ou "anel africano". Trata-se de um quebra cabeça. Algumas comunidades indígenas jogam o jogo de dados com característica de apostas e outras comunidades utilizam uma variedade de tabuleiros e de formas de jogar.

Conforme orienta Grando (2010), o uso dos jogos, brinquedos e brincadeiras é significativo na cultura indígena. Sendo assim, logo podemos acrescentar outra influência

fundamental que são os jogos de peteca que são praticados com caroço de tucumã, um fruto utilizado no Amazonas como alimento, artesanato e outros afins, mas popularmente conhecida como bolinha de gude. Nesse sentido, os jogos de petecas assumem variações nos termos e também conforme o interesse das crianças e da comunidade na forma de jogar. Em algumas comunidades o jogador deve alcançar a peteca do seu adversário. Outras, quem atirar primeiro a peteca em um buraco ganha. Em outras o jogo é determinado que o jogador deve empurrar a peteca do seu adversário para fora do círculo, tornando-se o vencedor.

Segundo Grando (2010), outros jogos, brinquedos e brincadeiras estão presentes na cultura indígena como: futebol, pião, tiro ao alvo, cabo de guerra, esconde- esconde além de outras. Dessa forma, os jogos, brinquedos e brincadeiras também exigem uma análise interna, na qual desenvolve aspectos espaciais, temporais, materiais, motoras e a relação com o outro.

Para Vigotski (2008), quando tratamos sobre a importância das brincadeiras e o seu papel, duas questões fundamentais são apontadas: a primeira, como a brincadeira surge ao longo do desenvolvimento e a segunda, como esse papel se desempenha, através das gênesis dessas atividades. Sendo assim, as brincadeiras surgem em situações imaginárias com estruturas, sentidos, objetos, liberdade e significados que são indissociáveis para determinar o desenvolvimento do pensamento da criança. Neste sentido, as brincadeiras carregam por trás a necessidade e o caráter das crianças aprenderem a ter consciência de suas próprias ações.

Segundo Vigotski (2008), é importante também destacar o imaginário das crianças como meio de desenvolvimento que surge nas brincadeiras e que está relacionado com a situação real, que acabou de acontecer, baseadas em lembrar de uma recordação da imaginação ou por desejos irrealizáveis, como por exemplo; quando um adulto não tem compreensão das necessidades das crianças pelos impulsos e aos interesses de forma intelectual.

Para Vigotski (2008), as brincadeiras podem ser também realização de desejos, e afetos generalizados. Diante disso, as reações afetivas estão ligadas ao surgimento de afetos generalizados pelas crianças que fazem emergir a realização imaginária dos desejos infantis, ou seja, os afetos generalizados na brincadeira não significam que a criança não compreendam os motivos pelos quais as brincadeiras é inventada ou que seja conscientemente também compreendida. Portanto, é isso que distingue a brincadeira de outros tipos de atividades.

Por fim, compreendemos que as brincadeiras não morrem, mas que internalizam na relação com a realidade e nos aspectos ao que ela conduz, sejam no desenvolvimento da criação em situações imaginárias, no pensamento, em regras, ações, significados, relações afetivas, impulsos e interesses, criando-se uma vínculo inerente a essas situações ou aos papéis

interpretados na brincadeira realizados pelas crianças, na qual, se desenvolvem diversas funções psicológicas.

As crianças da comunidade indígena reconhecida como Baré, localizada em Livramento-Manaus, praticam os jogos de petecas que não se dispõem dos mesmos materiais e características de se jogar como popularmente é reconhecida a “bolinha de gude”. Neste sentido, o jogo de peteca para as crianças indígenas é praticado com um tipo de semente, um caroço de um fruto tropical, o Tucumã, que mede entre 3 a 5 cm de diâmetro. A dinâmica do jogo tem como partida, um círculo desenhado no chão onde ficam as petecas, em seguida, os jogadores colocam-se atrás dessa linha com o objetivo de acertar as petecas de seus adversários, o jogo termina quando todas as petecas disponíveis foram ganhas pelos jogadores, assim, vencendo o jogador que obtiver o maior número de petecas. Grandó (2014)

Vigotski (2008), orienta que nos jogos, tem-se a consciência antecipada do objetivo definido de como desenvolver as regras estabelecidas de formas claras e materializadas. Assim, as crianças vão aprendendo a respeitar e se adaptar conforme as regras, controle de suas próprias ações, domínio dos impulsos e noção de espaço.

Segundo Filho, Silva (2023), as mulheres da comunidade Karajá, que se encontra na bacia do rio Araguaia, são responsáveis pela produção cultural das bonecas *Ritxoko/Ritxoo*, conhecidas como bonecas Karajá que são modeladas de cerâmicas e recebem a pintura grafismo em formas de padrões geométricos nas cores vermelho e preto. Assim, as modelagens das bonecas são perpassadas pelos mais velhos do âmbito familiar, com objetivo de ser uma união lúdica, instrumento de socialização e representação do papel familiar para as crianças.

Segundo Vigotski (2008), os brinquedos contém comportamentos relacionados com situações imaginárias como por exemplo: cabo de rodo ou vassoura, vira um cavalo. Um graveto vira uma espada. Neste sentido, muitas vezes os brinquedos também ocorrem em situações que envolvem relações reais da vida adulta, como a boneca que tem a representação simbólica de um bebê ou criança.

Acerca das brincadeiras, podemos trazer como exemplo a comunidade Xavante. Para este povo, o brincar sempre esteve presente. Assim, é destacado três brincadeiras citadas pelos mais velhos da comunidade que são realizadas no centro da aldeia como: exercitar a prática do arco e flecha, correr e lutar, com o objetivo de contribuir na formação do corpo Xavante para treinar velocidade e ficar forte para sua educação na vida adulta, e a importância de explicitar o brincar de forma lúdica com a vida na cultura em que as crianças estão inseridas, conforme orienta Grandó (2014).

Para Vigotski (2008), é destacado que as brincadeiras possuem regras estabelecidas pela própria criança de autolimitação e autodeterminação interna, todavia, é importante também destacar que as brincadeiras têm uma influência enorme no desenvolvimento das crianças e são permeadas de situações imaginárias que libertam as amarras situacionais. Neste sentido, as crianças aprendem a agir em função do que têm em mente, desempenham o papel de separar a ideia do objeto e desenvolvem e transferem situações da vida real para as brincadeiras.

Pode-se concluir que os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas contribui no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Além disso, de fato, olhar para as contribuições que são promovidas por esta cultura, nos permite ter uma visão e construção de conhecimentos de modo mais amplo sobre a etnologia indígena e de como as crianças vivenciam e se desenvolvem a partir das diferentes experiências dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos apresentar a partir das reflexões já no início do presente estudo, buscou-se investigar a importância da contribuição do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na educação infantil. Acreditamos ter percorrido de forma coerente para alcançarmos, de certo modo, as respostas para algumas de nossas inquietações iniciais, a saber: Quais são os papéis desempenhados das diferentes experiências dos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas como contribuição no desenvolvimento das crianças na educação infantil?

A partir da pergunta inicial, outras surgiram para auxiliar na compreensão do objeto: Quais são as notas conceituais de jogos, brinquedos e brincadeiras? Como surgiu os jogos, brinquedos e brincadeiras? Como se deu o histórico da educação infantil? Como ocorreu o surgimento da educação infantil no Brasil? Quais são as concepções de infância indígena?

Este estudo me possibilitou refletir e a compreender melhor várias das minhas inquietações em relação aos jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas na educação infantil como contribuição para o desenvolvimento das crianças. Pude perceber, que os jogos, brinquedos e brincadeiras são essenciais no desenvolvimento e no processo de ensino aprendizagem e que as interações e brincadeiras devem ser os eixos norteadores da educação para formação humana.

Dessa forma, no primeiro capítulo vimos a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças e apontamentos sobre as notas conceituais de cada um para compreender a possível diferenciação entre esses conceitos e que apesar de serem parecidos, eles se diferenciam pelos seus significados e podem variar conforme os interesses das crianças de acordo com cada cultura. Sendo assim, ainda no primeiro capítulo, foi realizado o estudo sobre o surgimento e as finalidades dos jogos, brinquedos e brincadeiras para identificarmos como eram vistos e destinados para as crianças em cada contexto histórico.

No segundo capítulo foi apresentado o histórico da educação infantil apresentando também parte das legislações para demonstrar os atendimentos que eram oferecidos para as crianças e que está diretamente relacionada às políticas sociais. Traçamos um percurso histórico que nos proporcionou refletir sobre o caráter assistencialista, que a educação infantil teve nessa extensa trajetória e situar algumas características no contexto mais amplo dos direitos que defendem e asseguram as crianças.

O terceiro capítulo enfatiza as concepções de infância indígenas para esclarecer como as crianças são vistas dentro da comunidade a partir dos contextos culturais, sociais e históricos. Percebemos como os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas são ofertados para as crianças

e de como são desenvolvidos e desempenhados seus papéis para contribuir sentidos, significados, experiências e valores no desenvolvimento de cada sujeito.

A variedade de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas contempla um despertar específico para cada criança, mostrando as oportunidades de vivenciar experiências que despertam aprendizagem. Isso atesta algo que já imaginávamos e que a pesquisa nos trouxe à resposta: os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas são sem dúvidas uma forma de aprender para contribuir no desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, podemos perceber que está pesquisa, demonstrou pontos fundamentais da contribuição do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas para educação infantil no desenvolvimento e no processo de aprendizagem para as crianças. Assim, apresentando um olhar diferenciado, que permitiu apreciar todo o tipo de conteúdo, mostrando como os jogos, brinquedos e brincadeiras indígenas são importantes quando são oferecidos com uma visão intencional e significativa.

Esperamos que este estudo traga uma contribuição para as crianças, como meio de desenvolvimento na educação infantil e para formação de professoras e professores que possam ter acesso e consigam utilizar os jogos, brinquedos e brincadeiras não apenas por aplicarem para executar as atividades propostas, mas para que consigam compreender a importância da realidade de se utilizar esses recursos e conhecimentos demonstrados neste estudo para o âmbito escolar ou até mesmo para vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Lei nº 13.005/2014, Brasília, 2014.

FILHO, Manuel, SILVA, Telma. **A arte de saber fazer grafismo nas bonecas Karajá**. UFG, s/ano. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/jrZcJSC76yHgyv4qyfvHGQK/?lang=pt> Acessado em: 09 de novembro de 2023.

GRANDO, Belini Saléte. **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para educação intercultural na escola/** organização: Belini Saléte Grando. — Cuiabá: EdUFMT. 2010. 171 p. il. (algumas color).

GRANDO, Belini Saléte. **Infância, brincadeira e brinquedo em comunidades indígenas Brasileira/** organização: Belini Saléte Grando. RevistAleph, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação/Tizuko M. Kishimoto**. São Paulo: Cortez, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Mediação: Porto Alegre, 1998.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil / Ailton Krenak; pesquisa e organização Rita Carelli**. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia de Letras, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **A História da educação: da antiguidade aos nossos dias/** Mario Alighiero Manacorda; tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella – 3. ed. — São Paulo: Cortez: Autores. Associados, 1992. — (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

RODRIGUES, Josiane. **Brinquedos e brincadeiras na pré-escola: um estudo das imagens lúdicas nos tempos e espaços do brincar**/Josiane Rodrigues. – Cuiabá- MT, 2019.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **Práticas pedagógicas na educação de crianças de zero a três anos de idade** [manuscrito]: concepções acadêmicas e de profissionais da educação / Telma Aparecida Teles Martins Silveira. – 2015.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **História do atendimento às crianças pequenas no Brasil:** Concepções, Políticas e Práticas / Telma Aparecida Teles Martins Silveira. REVASF, Petrolina - Pernambuco - Brasil, vol. 9, n. 19, p. 145- 170, maio/junho/julho/agosto, 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança** (Tradução: Zóia Prestes). GIS– Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. 11 Junho/2008. 1933/2008.

Documento Digitalizado Público

Versão Final TCC II

Assunto: Versão Final TCC II
Assinado por: Gracielly Prado
Tipo do Documento: Documento de Formalização de Demanda
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:
■ **Gracielly Silva Prado, AUX EM ADMINISTRACAO**, em 19/02/2024 09:49:08.

Este documento foi armazenado no SUAP em 19/02/2024. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 545047
Código de Autenticação: 7e4f530e58

