

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARYNA BRUNETTI LUCINDA

A LUDICIDADE INERENTE AO BRINCAR E AS BRINCADEIRAS  
JUNTO ÀS CRIANÇAS DA TEKOA PINDOTY (MBYA-GUARANI)

MATINHOS  
2018

KARYNA BRUNETTI LUCINDA

A LUDICIDADE INERENTE AO BRINCAR E AS BRINCADEIRAS  
JUNTO ÀS CRIANÇAS DA TEKOA PINDOTY (MBYA-GUARANI)

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Desenvolvimento Territorial Sustentável, no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Linha de Socioeconomia e Saberes Locais, da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marcia Regina Ferreira  
Co-orientador: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim

MATINHOS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

---

790.083

L9381

Lucinda, Karyna Brunetti

A ludicidade inerente ao brincar e as brincadeiras junto às crianças da Tekoa Pindoty (Mbya-Guarani) / Karyna Brunetti Lucinda. – Matinhos, 2018.  
109 p.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) –  
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, Matinhos – PR, 2018.

Orientadora: Marcia Regina Ferreira

Coorientador: Ernesto Jacob Keim

1. Brincadeiras – Crianças. 2. Brincadeiras – Comunidades indígenas. 3. Mbya-Guarani – Paranaguá, PR. 4. Cultura indígena. 5. Ludicidade. I. Ferreira, Marcia Regina . II. Keim, Ernesto Jacob. III. Universidade Federal do Paraná. Setor Litoral. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável. IV. Título.

---

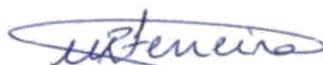
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral  
Ficha catalográfica elaborado por: Fabrício Silva Assumpção – CRB-9/1867

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL SUSTENTÁVEL da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KARYNA BRUNETTI LUCINDA** intitulada: **A LUDICIDADE INERENTE AO BRINCAR E AS BRINCADEIRAS JUNTO ÀS CRIANÇAS DA TEKOA PINDOTY (MBYA-GUARANI)**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 21 de Março de 2018.



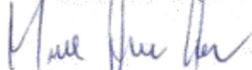
MARCIA REGINA FERREIRA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



EDUARDO HARDER

Avaliador Externo (UFPR)



MANOEL FLORES LESAMA

Avaliador Interno (UFPR)

Dedico esta pesquisa a toda  
tekoa Pindoty por todas  
vivências e conhecimentos construídos.  
Todo o meu respeito e gratidão!

## **AGRADECIMENTOS**

Inicio meus agradecimentos a Deus, pois sem Ele não teria conseguido concluir esta pesquisa e por ter colocado pessoas especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta de tão importante tarefa!

À minha amada filha que, com seu jeitinho amoroso, me deu força para prosseguir.

A meu querido esposo, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, fazendo-me acreditar que sou capaz, apoiando todas as minhas decisões com muito companheirismo, amizade, paciência e compreensão.

A meus pais, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e apoiaram minhas decisões, dando todo o suporte possível. Obrigada pelo amor incondicional!

A meu irmão, cunhada e sobrinha que sempre vibraram com minhas conquistas!

A meus colegas de mestrado pelos momentos divididos juntos e em especial à Marcela que ouviu todas as minhas inquietações, auxiliando-me da melhor maneira possível!

À minha orientadora, Márcia Regina, pela paciência, disponibilidade e incentivo, fundamentais para a realização desta pesquisa. Através de suas orientações pude ampliar meu olhar de forma mais aguçada e sensível. Saliento o apoio prestado, a forma interessada e pertinente como acompanhou este trabalho, com críticas construtivas, discussões e reflexões fundamentais para esta construção. Eternamente grata por todo apoio!

Ao meu co-orientador, Ernesto Jacob Keim, por sempre estar disposto a me ajudar, ouvindo minhas angústias, motivando-me e mostrando-me que seria capaz! Fez-me enxergar que existe mais do que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, mas principalmente vidas humanas. Minha eterna Gratidão!

Às minhas colegas da Escola Municipal professora Caetana Paranhos e Adolpho Vercesi que sempre estiveram ao meu lado, ajudando-me cada uma da sua maneira. Aos meus colegas da faculdade do Litoral Paranaense - Isepe Guaratuba

que dividiram muitos momentos de alegrias e angústias. Em especial à Rosane e Paulo Santos (*in memoriam*) que sempre me auxiliaram nos momentos difíceis.

À equipe docente da Escola Municipal Pindoty por abrir a escola e estar presente auxiliando em minha pesquisa. Minha gratidão!

À tekoa Pindoty que me acolheu, proporcionando vivências inesquecíveis e conhecimentos fundamentais para a vida. Em especial ao Cacique Cristino, vice-cacique Dionísio, Pajé Isolina e à Juliana pelo carinho e atenção. Sempre carregarei essa tekoa em meu coração! Vocês merecem meu eterno agradecimento!

Ninguém vence sozinho... OBRIGADA A TODOS!

"A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiris que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficos, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivos para sustentar o céu, ele vai desabar."

(Davi Kopenawa, 2015)

*"Orekyery uma raipota pavê mbya kuery ikuoi porã, kova'e e yvy py. Juerua Kuery voi touraé ve nhandere ko re, nhoneinbojero via anã! A'evy rãe ma nhanderu nhanemboa xy tupã ve'i nhanderu tupã una'ê agui ko nhanembaroete rã."* Dionisio Rodrigues

"Nós queremos que todos os povos estejam em paz consigo mesmo e que os não -índios olhem para a nossa cultura. Só assim poderão respeitá-la. Deste jeito nosso Pai Verdadeiro irá nos abençoar sempre"

(Dionísio Rodrigues, tekoa Pindoty 2017)

## RESUMO

Esta pesquisa busca contribuir para a compreensão do local, destacando a ludicidade, o brincar e as brincadeiras da tekoa Pindoty no intuito de conhecer a sua cultura por meio do brincar e das brincadeiras e a constituição do ser indígena a partir da percepção lúdica. A pergunta que orientou a construção desta pesquisa foi: Como a ludicidade inerente ao brincar e às brincadeiras das crianças Mbya-Guarani se constitui com base na cultura e na sua cosmovisão originária? Como metodologia utilizou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, através da pesquisa de campo que promoveu o fortalecimento da relação com a tekoa. Por meio de uma abordagem fenomenológica, obteve-se a coleta de dados por intermédio de diversas metodologias participantes. Utilizou-se também a entrevista em grupo, o depoimento pessoal e o Caderno de campo, objetivando a compreender se o brincar e a brincadeira são elementos de fortalecimento da cultura e da cosmovisão da tekoa. Para tanto, foi necessário compreender a percepção que a tekoa Pindoty possui sobre a ludicidade, bem como o brincar e a brincadeira. O trabalho apresenta uma reflexão sobre a ludicidade, o brincar e a brincadeira e como tais ações se relacionam com a cultura indígena da tekoa e o seu território, tendo como base a sua ancestralidade e cosmovisão. Por fim, ao considerar os saberes de uma comunidade (Pindoty) e suas práticas acerca da ludicidade, procurou-se proporcionar subsídios para a compreensão dessa cultura a partir da ótica lúdica e a utilização do brincar como estratégia de fortalecimento da cultura local, bem como a valorização do local nos espaços de educação formal e não formal do Litoral do Paraná.

**Palavras-chave:** Criança. Lúdico. Cosmovisão. Território  
Tekoa Pindoty (Paranaguá/Paraná)

## **ABSTRACT**

This research aims to contribute to the understanding of the place, highlighting the playfulness, play and jokes of the tekoha Pindoty, in order to know the local culture through play and play, the constitution of the indigenous being from the ludic perception. As a methodology, a qualitative and descriptive approach was used, the field research that promoted the strengthening of the relationship with the tekoha, a phenomenological approach, the obtaining of data through participant methodologies, where the group interview was used, the testimony and the Field Book, in which he sought to know and understand whether play and play are elements that strengthen the tekoha culture and worldview. To do so, it was necessary to understand the perception that the tekoha Pindoty has about playfulness, as well as play and play. The work presents a reflection on playfulness, play and play and how these actions relate to the indigenous culture of the tekoha and its territorial, based on their ancestry and worldview. Finally, when considering the knowledge of a tekoha (Pindoty) and its practices about playfulness, we try to provide subsidies for the understanding of this culture from a playful point of view and the use of play as a strategy to strengthen local culture, as well as the valuation of the place in the spaces of formal and non-formal education of the Coast of Paraná.

**Key-words:** Child. Ludic. Worldview. Territory  
Tekoha Pindoty (Paranaguá/Paraná)

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA BRASIL/PARANÁ/LITORAL DO PARANÁ .....	54
FIGURA 2 - TEKOA PINDOTY / ILHA DA COTINGA - PARANAGUÁ.....	55
FIGURA 3 - ESCOLA ESTADUAL PINDOTY - PARANAGUÁ - PR.....	55
FIGURA 4 - FRENTE DA TEKOA PINDOTY - PARANAGUÁ - PR.....	64
FIGURA 5 - CASA DE REZA - PARANAGUÁ - PR.....	66
FIGURA 6 - ESCOLA ESTADUAL PINDOTY - PARANAGUÁ - PR.....	68
FIGURA 7 - COLETA DE ISCAS - PARANAGUÁ PR .....	70
FIGURA 8 - COLETA DE ISCAS - PARANAGUÁ - PR.....	70
FIGURA 9 - CONSTRUÇÃO DE VARA - PARANAGUÁ - PR.....	71
FIGURA 10 - ATIVIDADE PARA CAÇA (ARCO E FLECHA) - PARANAGUÁ - PR .	72
FIGURA 11 - ATIVIDADE PARA CAÇA (ARCO E FLECHA) - PARANAGUÁ -PR ..	73
FIGURA 12 - ATIVIDADE PARA CAÇA (ARCO E FLECHA) - PARANAGUÁ - PR ..	73
FIGURA 13 - HORTA - PARANAGUÁ - PR .....	74
FIGURA 14 - HORTA COMUNITÁRIA - PARANAGUÁ - PR .....	74
FIGURA 15 - HORTA COMUNITÁRIA, DONA ISOLINA A PAJÉ ORIENTAÇÃO ÀS CRIANÇAS - PARANAGUÁ - PR.....	75
FIGURA 16 - HORTA COMUNITÁRIA - PARANAGUÁ - PR .....	75
FIGURA 17 - HORTA COMUNITÁRIA - PARANAGUÁ - PR .....	76
FIGURA 18 - RODA DE CONVERSA - PARANAGUÁ - PR.....	77
FIGURA 19 - 20 - RODA DE CONVERSA - PARANAGUÁ - PR .....	78
FIGURA 21 - RODA DE CONVERSA - PARANAGUÁ - PR.....	78
FIGURA 22 - REPRESENTAÇÃO DE PÁSSAROS LOCAIS - PARANAGUÁ - PR .	80
FIGURA 23 - REPRESENTAÇÃO DAS PINTURAS CORPORAIS - PARANAGUÁ - PR .....	80
FIGURA 24 - REPRESENTAÇÃO DAS PINTURAS CORPORAIS - PARANAGUÁ - PR .....	81
FIGURA 25 - CASA DE REZA INFANTIL - PARANAGUÁ - PR.....	83
FIGURA 26 - CASA DE REZA INFANTIL - PARANAGUÁ - PR.....	84
FIGURA 27 - BRINCADEIRA MANDALY ( BANANA PODRE ) - PARANAGUÁ - PR .....	87
FIGURA 28 - ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES - PARANAGUÁ - PR.....	90

FIGURA 29 - BRINCADEIRA REALIZADA NA ESCOLA (COELHO SAI DA TOCA) - PARANAGUÁ - PR.....	91
FIGURA 30 - BRINCADEIRA REALIZADA NA ESCOLA (GALINHA CHOCA) - PARANAGUÁ - PR.....	91
FIGURA 31 - BRINCADEIRA REALIZADA NA ESCOLA (LENÇO ATRÁS) - PARANAGUÁ - PR.....	92
FIGURA 32 - BRINCADEIRAS ( RODA - RODA E CASINHA) - PARANAGUÁ - PR. .....	93
FIGURA 33 - BRINCAR NA BAÍA - PARANAGUÁ - PR.....	94

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- O TERRITÓRIO COMO PROJETO DE VIDA. ....	50
QUADRO 2 - DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	52
QUADRO 3 - MÉTODOS E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	53
QUADRO 4 - MOMENTOS DAS COLETAS DE DADOS NA TEKOA PINDOTY.....	59
QUADRO 5 - ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS.....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art	-	Artigo
FUNAI	-	Fundação Nacional do Índio
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
ONG	-	Organização não governamental
PCN	-	Processos de Comunidades Negras
PR	-	Estado do Paraná
UNI	-	União das Nações Indígenas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>21</b>
2.1	CONCEITUANDO LÚDICO, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS.....	21
2.2	LUDICIDADE NA ESCOLA: BRINCANDO E CONSTRUINDO.....	28
2.3	LUDICIDADE E BRINCADEIRA INDÍGENA.....	30
2.4	A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA CULTURA E COSMOVISÃO GUARANI.....	33
2.5	O CUIDADO SEGUNDO LEONARDO BOFF.....	38
2.6	TERRITÓRIO E PERTENCIMENTO.....	44
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>52</b>
3.1	<b>LOCAL DO ESTUDO .....</b>	<b>54</b>
3.2	A PESQUISA DE CAMPO.....	55
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>63</b>
4.1	CONTEXTO BIO-PSICO-SOCIAL-ESPIRITUAL-HISTÓRICO DA TEKOA PINDOTY.....	63
4.2	ATIVIDADES LÚDICAS DESENVOLVIDAS NA TEKOA PINDOTY.....	68
4.3	BRINCADEIRAS (NHANHEVYGA) PRATICADAS NA ALDEIA PINDOTY E NA ESCOLA ESTADUAL PINDOTY .....	85
4.4	FORTALECIMENTO DA CULTURA E COSMOVISÃO: A LUDICIDADE E O CUIDADO NO TERRITÓRIO.....	94
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
	<b>GLOSSÁRIO .....</b>	<b>107</b>
	<b>APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>108</b>
	<b>APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM .....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca refletir sobre os elementos da ludicidade inerente ao brincar e às brincadeiras no contexto de uma tekoa indígena da etnia Mbya-Guarani, localizada na ilha da Cotinga, pertencente ao município de Paranaguá – PR, na qual está inserida a Escola Estadual Pindoty, formando o conjunto: escola e tekoa como locus desta pesquisa. O <sup>1</sup>*Tekoa Pindoty*, em guarani “terra de muitos coqueiros” ou Terra Indígena Ilha da Cotinga, é formada pelas ilhas Cotinga e Rasa da Cotinga e foi oficialmente homologada em 16 de maio de 1994 (BONAMIGO, 2009 p78).

A pergunta que orientou a construção deste estudo foi: Como a ludicidade inerente ao brincar e às brincadeiras das crianças Mbya-Guarani se constitui com base na cultura e na sua cosmovisão originária?

A escolha do tema da pesquisa teve início pela história de vida desta pesquisadora, pois aos nove anos de idade teve a oportunidade de conhecer e conviver por pouco tempo com um grupo indígena que acampou em uma praça, em frente ao comércio da família. Essa convivência despertou o interesse em conhecer a cultura que tanta a encantou na infância. Em 2013 iniciou um projeto social junto a um grupo de pedagogas na tekoa Pindoty, localizada na Ilha da Cotinga em Paranaguá PR. Nas visitas que fez naquela comunidade conheceu um pouco dessa tekoa, ouviu relatos e observou seus hábitos e costumes. No transcorrer dessas visitas percebeu que o brincar e as brincadeiras tinham semelhanças e diferenças com a cultura não indígena. Minayo (2001) considera que toda investigação inicia por uma vivência, um conhecimento, por uma pergunta, uma dúvida e por um questionamento.

Assim, essa busca tem importância, na medida em que a pesquisadora mergulhou em uma cultura originária para compreender suas contribuições na identidade brasileira, visto que a cultura indígena está presente de diversas formas no cotidiano atual como herança deixada na forma de costumes, crenças, comunicação, alimentação, entre outras. Essa

---

<sup>1</sup> Segundo o professor Dionísio, “a aldeia é o *teko*, nossa vida. *Tekoa* é o nosso habitat, é a nossa aldeia”. *Pindoty* quer dizer local de muito coqueiro.

constatação se soma à importância de compreender a história e a cultura indígena para reconhecer as origens culturais que permeiam o contexto civilizatório, além de fomentar discussões acerca das possibilidades do desenvolvimento territorial sustentável a partir da concepção da diversidade cultural e da necessidade de saberes locais para a genuína sustentabilidade da vida.

Pesquisas como de Keim (2013) aborda nas comunidades originárias, além da dimensão de ontologia social, a existência marcante do que se denomina Cosmovisão, a qual se apresenta como identidade de um grupo social bem delimitado, caracterizando-se como saberes, hábitos e costumes que se acumulam na perspectiva da ancestralidade de forma subjetiva e subliminar. Esse entendimento fortaleceu o desejo de buscar conhecer ainda mais uma tekoa indígena, específica do litoral do Paraná, com o intuito de garantir o desenvolvimento de tal cultura na educação básica, para possibilitar uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferentes culturas e etnias que constituem o tecido social brasileiro, principalmente o paranaense.

Há uma diversidade de saberes, no entanto, por muito tempo os saberes oriundos das comunidades indígenas foram considerados inexistentes, pois só os eurocêntricos eram validados ou reconhecidos. Hoje, o marco das epistemologias correntes no Sul do Brasil busca dar visibilidade ao pluralismo dessa diversidade de saberes. Para Escobar (2016), são novas dimensões a se considerar. São novas formas de saberes a serem incluídos e reconhecidos. Com o sentir/pensar a Terra novos aprendizados vêm surgindo até no âmbito acadêmico a partir dessa identificação da infinita diversidade do mundo. É uma nova percepção na arte de viver e pensar que prioriza uma conciliação entre coração e mente, ou seja, um ser humano não dividido e sim interconectado com o mundo/natureza onde há cantos, cânticos e poesia. Dessa forma, o marco das epistemologias do Sul adquire uma dimensão ontológica, pois vem priorizando outros saberes, outros mundos e *epistêmes*. É dentro desse contexto que o presente trabalho de pesquisa busca desenvolver o tema da ludicidade e da cosmovisão Mbya-Guarani do litoral paraense.

No Brasil, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em seu Art. 26 – A apresenta como obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena. As Diretrizes Curriculares Nacionais complementam a LDB com a lei 11.645/2008 acrescentando a obrigatoriedade do ensino da Cultura e História Indígena nos currículos escolares. A intenção é fazer com que as questões indígenas sejam trabalhadas de forma interdisciplinar, sendo abordadas em disciplinas como: Artes, Literatura, História do Brasil entre outras, no entanto, quantos desses saberes indígenas os professores conhecem para trabalhar em sala de aula?

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico de 2010 aponta que em 80,5% dos municípios brasileiros reside pelo menos um indígena autodeclarado. Observando esses dados por Região, observa-se que as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste apresentaram crescimento no volume populacional dos autodeclarados indígenas, enquanto as Regiões Sudeste e Sul detecta-se a redução de 39,2% e 11,6%. O mesmo censo revela que nas áreas urbanas houve perda populacional de indígenas no Brasil como um todo. O censo de 2010 apresenta o aumento de pessoas autodeclaradas indígenas e mostra que as populações indígenas estão retornando e conseguindo permanecer em seu território. Pesquisadores associam tais fatos à melhoria nas políticas públicas oferecidas aos povos indígenas, ao processo histórico de ocupação socioeconômica do Brasil e à tendência de crescimento da afirmação da identidade cultural e territorial dessa população ao longo do tempo, ou seja, vive-se um período de mobilidade entre e nas comunidades indígenas. Conhecer seus saberes é importante para o convívio respeitoso e digno.

É bom ressaltar que no Brasil, a questão dos povos originários é complexa como aponta Krenak (2015). Entre 1950 a 1980 mais de 40 tribos foram extintas. O autor assevera que estão mexendo com a terra, com as pessoas e com a vida, como se tudo fosse empresa deles (os detentores de capital). Por isso os índios iniciaram uma organização. Criaram a UNI - União da Nação Indígena - movimento político com coordenadores e assessores indígenas e não indígenas espalhados pelo país e se comunicando com o mundo. Krenak é líder político e intelectual da UNI. Desde 1970 luta pelo direito indígena e afirma “Somos parte da natureza, as árvores são nossas irmãs, as montanhas pensam e sentem. Isso faz parte da sabedoria, da criação do mundo”. Agora parece que o homem está se afastando da natureza e esse

afastamento em direção à cidade acredita trazer-lhe ascensão social. Diante disso, Krenak (2015) assevera que o homem moderno, civilizado está em desequilíbrio consigo mesmo e com a mãe Terra, e há uma necessidade de que a cultura indígena comece a ficar visível para o desenvolvimento de uma consciência de cuidado, integração e não violência.

Outro ponto que move para o tema é o desejo de socializar esses saberes a toda sociedade brasileira para que possa conhecer e compreender a pluralidade do patrimônio sociocultural que há no Brasil. Esse avanço na troca de saberes de aspectos socioculturais auxiliará de forma significativa contra qualquer tipo de discriminação e desvalorização de práticas locais. Assim, com o presente estudo espera-se, também, fornecer material que subsidiem elementos que possam superar a visão estereotipada e descaracterizada, apontadas em livros didáticos e, por outro lado, é uma forma de manifestar saberes que por muitos séculos foram silenciados.

A compreensão dos elementos da ludicidade, do brincar e da brincadeira foi construída através das reflexões propostas pelos seguintes autores: de Ariès, (1981), Costa, (2005), Fortuna (2011), Huizinga (2000), Kishimoto (2003), Kraemer (2007), Luckese (2014), Moyles (2002), Rau (2007), Santos (1997), Vygotsky (1998).

A construção da fundamentação teórica referente à cosmovisão e à ludicidade indígena e foi construída a partir das reflexões dos seguintes autores: Almeida (2011), Alves (2015), Beltrão et al (2015), Carvalho (2003), Keim, (2015), Ladeira (2014), Laraia (2001), Oliveira e Souza (2008), Seará (2015), Teixeira (2007).

A cosmovisão, a ancestralidade e território são interligados, pois para os povos indígenas a Terra é vista como mãe (KLENAK, 2015 e KOPENAWA, 2016). Também Ladeira (2014) afirma que a terra para os Mbya é vista como um território histórico, cíclico, infinito, pois a ela e a Tekoa são um só. Para compreender essa ligação fez-se uso dos seguintes teóricos: Santos (2006), Fernandes (2005), Silva e Sato (2010), Benko e Pecqueur (2001), Pecqueur (2005), Escobar (2005, 2014, 2016), Little (2004), Castells (1999), Ramos (1986), Bomfim (2016), Ladeira (2014), Acosta (2016) e Zaoual (2002, 2006).

Dessa forma, a partir da pergunta: Como a ludicidade inerente ao brincar e às brincadeiras das crianças Mbya-Guarani se constitui baseada na

cultura e na sua cosmovisão originária? a pesquisadora levantou a suspeita de que a criança indígena tem uma percepção diferente da criança não indígena quanto ao lúdico e ao brincar. Como objetivo geral buscou-se compreender a ludicidade da criança indígena, observando se o brincar e a brincadeira são elementos de fortalecimento cultural em um contexto de uma aldeia.

Os objetivos específicos a que se propõe esta pesquisa são: conhecer a cultura e os costumes indígenas da etnia Mbya-Guarani no contexto da infância por meio do brincar e das brincadeiras; compreender o brincar e as brincadeiras indígenas na constituição do ser indígena; observar se o brincar e a brincadeira são elementos de fortalecimento da cultura e da cosmovisão da etnia em estudo; confrontar se a concepção de ludicidade, destacada na literatura, encontra suporte no brincar e nas brincadeiras da tekoa estudada e; analisar como a ludicidade está inserida nas vivências que focam a cultura originária por meio do brincar e das brincadeiras.

Este trabalho de pesquisa divide-se em cinco capítulos.

O primeiro apresenta a introdução de forma a expor a relevância do estudo, objetivos e apresentação da cultura indígena.

O segundo capítulo discorre acerca da fundamentação teórica, iniciando pelo conceito e reflexão do lúdico, do brincar e da brincadeira e, com base na literatura, buscando conhecer e compreender a ludicidade indígena além de refletir sobre cultura, cosmovisão, cuidado, território e pertencimento.

O terceiro capítulo trata do delineamento da metodologia utilizada. Visto a complexidade do tema bem como as características culturais que perpassam a presente investigação, a dinâmica investigativa teve início com o levantamento bibliográfico para a construção e compreensão dos elementos chaves da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta as discussões e os resultados analisando as dimensões do lúdico, do brincar e das brincadeiras, para compreender essa cultura, ou seja, o território tekoa pindoty. Apresenta o contexto bio-psico-social-espiritual-histórico da tekoa, as atividades lúdicas desenvolvidas na tekoa, os aprendizados intergeracionais, as brincadeiras praticadas na aldeia e na escola estadual Pindoty e o fortalecimento da cultura e cosmovisão com a ludicidade.

O quinto capítulo trata das considerações finais, enfatizando a compreensão da tekoa frente a seu território e sentimento de pertencimento. A relação da tekoa com a sua cultura e cosmovisão, com a utilização da ludicidade, ou seja, do brincar e da brincadeira como estratégia para fortalecimento da sua cultura, onde o cuidado e o amor poderão contribuir para a compreensão desse local e modo de vida.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 CONCEITUANDO LÚDICO, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS.

É necessário conceituar a ludicidade, o brinquedo e a brincadeira e para tal, apresentar um olhar sobre a teoria que caracteriza a compreensão da diversidade desses três aspectos referenciais da pesquisa a partir da literatura não indígena e da literatura acerca da ludicidade e brincadeiras indígenas já realizadas.

De acordo com Costa, (2005), "a palavra lúdico vem do latim *Ludus* e significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e a palavra é também referência à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte". Desse modo, no jogo, o lúdico deve proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Várias pesquisas apontam que tais termos ligados aos jogos surgiram em Roma e na Grécia antiga. Há relatos de que ocorreram em razão da produção de doces em forma de letras para facilitar a aprendizagem das mesmas. De acordo com Ariès, (1981), "a prática de unir o jogo aos primeiros estudos, justificando assim o nome *ludus* relacionado com as escolas de instrução elementar e prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito". Segundo Huizinga (2000), a prática do lúdico iniciou com os filósofos, a partir do jogo de enigmas sagrado, o qual era ao mesmo tempo um ritual e um divertimento festivo. Nele os Sofistas se destacavam através da arte de ganhar com as palavras, sendo esse o seu caráter lúdico. O autor relaciona o jogo, a música e a poesia à ludicidade por acreditar que essas ações necessitam de ritmo e harmonia e despertam na criança uma disposição de estar com o brinquedo a fim de realizar determinada atividade e construir relações.

Huizinga (2000) complementa postulando que o lúdico está:

Em todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida

aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasça *do* jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter. (HUIZINGA, 2000, p. 125)

A questão lúdica é vista por alguns autores como algo subjetivo e distante do sujeito. Outros autores relacionam o lúdico com a escola, apontando como uma ferramenta, ou seja, uma estratégia para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Na perspectiva do lúdico como algo subjetivo, Luckese (2014) destaca que o lúdico não é um termo dicionarizado. É algo que está sendo construído enquanto significado. Apresenta-se atualmente como um conjunto de experiências que está presente em todas as fases da vida do sujeito, iniciando-se no útero materno. Parte da complexidade das atividades e experiências humanas e resulta em algo prazeroso. Esse autor afirma que a ludicidade é um estado interno de bem-estar, de alegria e de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano.

Em vista de tais argumentos, as atividades para serem consideradas como lúdicas precisam ser compreendidas a partir da história e da memória de cada sujeito para então estabelecer o significado que as mesmas têm na vida do indivíduo e qual marca elas deixaram nele. Luckese (2014) acrescenta que a ludicidade é um estado interno, pois é a experiência que vai ditar se a atividade é lúdica ou não. Para Santos (1997), "a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão".

O lúdico, além de ser algo subjetivo do ser, é visto por vários teóricos como uma estratégia, ou seja, uma ferramenta que pode ser utilizada para facilitar o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Fortuna (2011), a ludicidade é um movimento entre a fantasia e a realidade que possibilita expressar e aproximar sentimentos e objetos, sempre que se fizerem presentes na vida do sujeito, estabelecendo metamorfoses de acordo com o contexto de cada um, em seu modo de ser, pensar, ensinar e aprender. Essa autora acrescenta ainda que a aula lúdica se assemelha ao brincar, ou seja, atividade

livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, afirmando que é preciso brincar para aprender com prazer.

Para Kraemer (2007), a ludicidade representa hoje uma maneira moderna de ensinar em sala de aula, trabalhando de forma prazerosa, divertida, construindo o conhecimento de forma significativa. As atividades lúdicas podem contribuir no senso de organização, no espírito crítico, na postura competitiva e no respeito mútuo. De acordo com Rau (2007), a ludicidade é um instrumento pedagógico muito significativo e de grande valor social, pois oferece diferentes possibilidades educacionais. Kishimoto (2003), complementa, destacando o lúdico como um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, meio por onde as crianças podem se expressar de forma natural e espontânea.

O lúdico vai além do jogo, da brincadeira, de forma que a ludicidade caracteriza-se como um estado interno do sujeito, estando além do objeto, como marca que o jogo/brincadeira deixou no indivíduo. Essa marca pode caracterizar-se como positiva ou negativa, de forma que vai apontar se a brincadeira é lúdica ou não. Será lúdica se proporcionar momentos de satisfação, de motivação, de liberdade para criar e imaginar. Para Rau (2007), é preciso garantir à criança espaços que possibilitem a ação lúdica, ou seja, que ela tenha a liberdade de escolher os jogos, os materiais e como vai utilizar essa ferramenta e assim poder criar suas brincadeiras.

Dessa forma, o termo lúdico relaciona-se ao brincar e se manifesta por toda a vida. Modifica-se de geração a geração acarretando mudanças no cenário social.

Rau (2007) apresenta estudos de Piaget sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Piaget classifica a atividade lúdica em três formas: jogo de exercício sensório-motor, ou seja, atividade de movimento com o objetivo de amadurecer o aparelho motor. A segunda forma é o jogo simbólico, cuja atividade pauta-se na representação de forma simbólica, de ficção, de imaginação ou de imitação. Nela os objetos se transformam frente ao significado imaginado pela criança. E por fim, jogo de regras que pode iniciar aos cinco anos, mas com o desenvolvimento, prolongar-se-á por toda a vida.

Na perspectiva lúdica, o jogo deve ser visto como um meio para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, linguístico e psicomotor e dessa forma pode viabilizar uma aprendizagem significativa.

Autores como Kishimoto (2003), Rau (2007), Moyles (2002), Kraemer (2007) apontam o lúdico como uma metodologia. Essa posição sustenta-se na utilização do lúdico como um recurso pedagógico, utilizando o brinquedo, as brincadeiras e os jogos como estratégia significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao se considerar a ludicidade como um sentimento de prazer é necessário a utilização de uma ferramenta que pode ser um jogo, um brinquedo ou uma brincadeira.

Segundo Kishimoto (2003), o jogo é algo natural, universal e biológico, e tem como objetivo treinar os instintos herdados, sendo uma ação prazerosa, livre, natural e espontânea. Rau (2007) assevera que o jogo pode potencializar a ação lúdica da criança, podendo ser visto como um recurso pedagógico ou uma recreação.

Compreende-se então que o jogo faz parte da perspectiva da ludicidade e, de maneira geral, é composto por regras, ou seja, prescinde de objetivo e direcionamento, mas também propicia situações de espontaneidade.

Diante do exposto, a questão da brincadeira e do brinquedo como elemento da ludicidade ganha destaque e relevância nesta investigação.

Rau (2007) cita que os brinquedos e os jogos contribuem para a criança expressar sentimentos, desenvolver a questão física, o crescimento mental e a adaptação social.

A brincadeira, para Kishimoto (2003), é uma atividade espontânea da criança, podendo ocorrer em grupo ou sozinha e, na sua essência, constrói um elo entre a realidade e a fantasia. É uma forma de vivenciar situações cotidianas ou desenvolver imitações, no intuito de experimentar diferentes situações. Quando a criança brinca de faz-de-conta, enfrenta desafios, organiza pensamentos e elabora regras, facilitando a construção de um olhar sobre as problemáticas dos adultos consoante seu mundo infantil.

Para Moyles (2002), o brincar representa níveis diferentes de complexidade e proporciona uma variedade de situações potenciais de aprendizagem, ou seja, o brincar infantil é um processo mais complexo, pois

envolve a criança na abstração e no pensamento descentrado. A autora destaca que o ato de brincar estimula e ativa o cérebro e o corpo, proporcionando situações de puro prazer, diversão e criação, ou pode representar uma fuga da opressão da realidade, ao aliviar o aborrecimento. Assim essa autora destaca que:

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativas e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência. (MOYLES, 2002, p. 22)

Essa referência permite relacionar a brincadeira à questão social, a interações sociais e culturais, vez que o sujeito tem a liberdade de construir suas relações e seus objetos simbólicos e com os quais, muitas vezes, ocorre o enfrentamento da realidade, pois o ato de brincar também se compõe da fantasia frente à realidade.

Para Kishimoto (2003), existem brincadeiras tradicionais, de faz-de-conta e de construção. A brincadeira tradicional está ligada ao folclore e à mentalidade popular sendo representada geralmente por meio da oralidade. Assim, existem brincadeiras que marcam a história de cada grupo social, pois são brincadeiras que os pais, os avós brincaram e passam para os filhos e netos, sendo uma brincadeira tradicional passada de geração para geração. Nesse sentido Kishimoto (2003) destaca que:

A brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. (KISHIMOTO, 2003, p.38)

A brincadeira de faz-de-conta também conhecida como simbólica, segundo a autora, caracteriza-se como uma atividade na qual as crianças têm a liberdade de representar papéis de forma social e dramática. É apontada como a brincadeira que mais estimula a imaginação. Essa brincadeira inicia-se

com representações de situações e de linguagem. Nesse momento a criança pode alterar o significado do objeto, expressar sonhos, fantasias e alterar o contexto social. Kishimoto (2003) justifica dizendo que:

[...] esta brincadeira pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar símbolos. (KISHIMOTO 2003 p. 39)

As brincadeiras de construção, para a autora, são de grande importância por proporcionar experiência sensorial, estimular a criatividade além de desenvolver habilidades. Esse tipo de brincadeira proporciona situações de construção, transformação ou destruição de objetos, proporcionando espaços para a criança expressar sua criatividade e também interagir com as possibilidades decorrentes, como facilidades e dificuldades relacionadas à complexidade inerentes ao relacionamento interpessoais e interculturais.

Nas comunidades originárias ocorrem brincadeiras que utilizam recursos simples, como pedra para jogar as 'Cinco Marias' ou de corda, para 'pular corda' bem como brincadeiras que necessitam somente das pessoas como "mãe pega, 'mãe se esconde', como também ocorrem brincadeiras que precisam de um objeto específico. Kishimoto (2003) destaca que o brinquedo é um objeto, um suporte da brincadeira ou do jogo, tendo um sentido concreto ou ideológico. Também há situações em que o brinquedo é construído com materiais alternativos, os quais muitas vezes fazem mais sentido para a criança, pois é algo construído por ela mesma.

Como já foi citado, o brinquedo tem como objetivo proporcionar o sentimento de prazer em fazer algo, de promover liberdade e de instigar a criatividade do sujeito com materiais que permitam expressar seus sentimentos, criar e dar significado a tais objetos e, com isso, vai desenvolvendo sua autonomia.

O brinquedo pode ser qualquer objeto. Quem vai dar significado a ele é o sujeito que estiver brincando porque, diferente do jogo, o brinquedo possibilita uma relação de intimidade com a criança. É ela que vai ditar quando e como utilizá-lo, ou seja, ela constrói as suas regras. Kishimoto (2003) pontua

que o brinquedo pode proporcionar um mundo imaginário, onde a criança e o adulto dão significado próprio ao objeto. Machado (2010) complementa afirmando que o brinquedo pode ser industrializado ou artesanal, mas somente serão válidos se os adultos tiverem sabedoria de deixar as crianças utilizá-los a seu modo, sem interferência, sem a exigência de sempre seguir as regras ou as instruções.

O brinquedo é qualquer objeto que se transforma a partir da atuação da criança, tornando-se um suporte para a brincadeira e não somente um objeto determinante. Pode-se entender com isso que não é o brinquedo que delimita a brincadeira da criança e sim, a brincadeira que dá sentido ao brinquedo.

Segundo Silva (2004), pode-se dizer também que o brinquedo é uma produção cultural da criança. No momento da brincadeira, a criança faz de qualquer objeto seu brinquedo. Ela cria e recria o mesmo de acordo com sua imaginação, com sua brincadeira e contexto.

Outro olhar que a autora Kishimoto (2003) aponta sobre o brinquedo é que o mesmo pode ser utilizado para representar realidades, podendo ser um substituto dos objetos reais, quando a criança reproduz vivências do seu dia a dia. E o mesmo objeto pode ter significados diferentes, em contextos diferentes. Segundo a autora, a boneca que para algumas crianças pode ser utilizada para representar o papel da "filhinha" em algumas comunidades indígenas pode ser símbolo de divindade.

O brinquedo estimula a representação. Ele é um objeto pelo qual as crianças podem estabelecer relações com o mundo que as cerca. O brinquedo desempenha as funções lúdica e educativa. Naquela, ele propicia diversão e prazer quando escolhido voluntariamente. Nesta, o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 2003, p. 37).

Pode-se então afirmar que brinquedo é qualquer objeto utilizado para fins da brincadeira. Quem determina o significado do termo é a própria criança enquanto está brincando.

## 2.2 LUDICIDADE NA ESCOLA: BRINCANDO E CONSTRUINDO.

O lúdico pressupõe um processo de construção significativa na prática educacional, pois incorpora o conhecimento por meio das características do conhecimento de mundo. Promove, além do conhecimento, o rendimento escolar, a oralidade, o pensamento e o sentido. Desse modo, compreender a relevância do brincar possibilita ao professor intervir de maneira apropriada, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona. Segundo Rau (2007), atualmente percebe-se nas escolas a necessidade de se trabalhar conteúdos que tenham significado prático e que partam do contexto da criança, respondendo os seus anseios para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Para Vygotsky (1998), o educador poderá fazer o uso de jogos, brincadeiras, histórias e outros para que, de forma lúdica, a criança seja desafiada a pensar e resolver situações e problemas. O lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem, desde que o professor tenha essa vivência. No tocante à prática de brincar, Santos (1997) assevera que quanto mais o adulto vivencia sua ludicidade, maior será sua aproximação com o tema, podendo assim trabalhar de forma dialogada, criativa e significativa, apresentando diferentes formas de lidar com os desafios, partindo do contexto da criança e valorizando sua criatividade. O autor defende que a formação lúdica valoriza a criatividade, a sensibilidade e a busca da afetividade.

Para Rau (2007):

A utilização do lúdico como recurso pedagógico na sala de aula pode aparecer como um caminho possível para ir ao encontro da formação integral das crianças e do atendimento de suas necessidades. Ao pensar atividades significativas que respondam às necessidades das crianças de forma integrada, articulando a realidade sociocultural do educando ao processo de construção de conhecimento, valorizando o acesso aos conhecimentos do mundo físico e social (RAU, 2007, p. 35).

A escola tem a função de contribuir na formação da criança, seja ela na questão cognitiva quanto na social, pois a criança é um ser social que está em constante mudança, vivendo em uma sociedade complexa que passa por

transformações diárias. O educador deve estimular o educando a construir sua autonomia e atuar de forma significativa no contexto social.

Para Costa (2005), educar não é apenas transmitir informação é contribuir para que a criança tenha consciência de si mesma, dos outros e da sociedade, oferecendo elementos e ferramentas para que esse sujeito escolha o caminho que estiver de acordo com sua realidade, seus valores e visão de mundo.

O ato de brincar é importante na infância, seja ele considerado como diversão ou com o objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante a formação integral da criança. Moyles (2002) afirma que o brincar estimula o cérebro e o corpo, motiva e desafia a criança, tanto em situações familiares como em situações desconhecidas que podem lhe propiciar novas informações, conhecimentos e habilidades.

Rau (2007) destaca que o lúdico é um recurso pedagógico que deve ser utilizado, vez que situações do cotidiano podem despertar o interesse da criança e contribuir na construção de novos conhecimentos. O educador deve ter o cuidado na seleção das atividades lúdicas, dos espaços e dos materiais que serão utilizados bem como outros elementos fundamentais que apontam para seu papel de mediador nessa atividade.

Moyles (2002) complementa, assegurando que o brincar auxilia na construção da autoconfiança da criança, capacitando-a para atuar nas mais diversas situações sociais bem como para manifestar empatia em relação ao outro. Nessa mesma linha de pensamento Almeida (2011) acrescenta que:

O processo de construção do saber através do jogo como recurso pedagógico ocorre porque, ao participar da ação lúdica, a criança inicialmente estabelece metas, constrói estratégias, planeja, utilizando, assim, o raciocínio e o pensamento. Durante o jogo ocorrem estímulos, obstáculos e motivações, momento em que a criança antecipa resultados, simboliza ou faz de conta, analisa as possibilidades, cria hipóteses e com esse processo constrói o saber. (ALMEIDA, 2011, p. 56)

Mesmo com inúmeros autores descrevendo os benefícios do brincar, há muitas escolas que estão engessadas. Nessas, as crianças recebem regras prontas e sem significados e tendo que aceitá-las para serem vistas como um "bom aluno". Kishimoto (2003) aponta que as escolas estão congeladas e os

conhecimentos ritualizados. Esse engessamento caracteriza-se como uma manipulação autoritária que desconsidera a força da vida instintiva da criança impossibilitando a ela a construção de conhecimentos significativos.

Para Fernández (2001), aprender é construir a linguagem, a sua história, recordando o passado, visualizando o presente para despertar o futuro. Aprender é se reconhecer, é criar, é arriscar. Só é possível a aprendizagem quando todos esses elementos estiverem presentes no processo de aprender, quando o professor possibilitar espaço que propicie essa construção e um desses espaços é o brincar-aprender. Nele o professor aprende com seus alunos, os alunos aprendem entre seus pares e com seus professores.

A autora afirma que o jogo está presente nas escolas, mas é um jogo composto de regras, gerando ações de obediência e submissão. Ela destaca a necessidade de se resgatar o direito da criança a uma educação que respeite sua diversidade sociocultural e seu processo de construção do conhecimento e sua linguagem.

### 2.3 LUDICIDADE E BRINCADEIRA INDÍGENA.

O brincar e a ação lúdica são atividades importantes para o desenvolvimento de uma criança, pois segundo os autores já citados neste trabalho, tal ação auxilia na construção da autoconfiança, na resolução de conflitos, estimula a imaginação e a fantasia dentre outros benefícios. Segundo Oliveira e Souza (2008), a ludicidade tem muitos significados permitindo que a criança vivencie inúmeras experiências, sejam de viver como criança ou de como fazer parte da cultura adulta ou para se preparar a fim de assumir um papel ou uma função social na comunidade da qual participa.

As autoras acrescentam que a cultura lúdica de um povo pode revelar muito sobre ele, sobre o lugar das crianças em sua comunidade, o modo como são ensinadas, como se relacionam e sobre as circunstâncias em que o mundo infantil e o mundo adulto se encontram. A construção da ludicidade modifica-se e se reelabora de acordo com o território em que está situada. Para Beltrão et

al (2015):

Entre as crianças indígenas, as brincadeiras são apresentadas nos relatos etnográficos pela comparação intercultural que acentua (quase) sempre qualificações de maior liberdade de ação e interação no grupo de pares e com os adultos. As brincadeiras assumem funções socioculturais de cunho "educacional", para a formação e apropriação dos referenciais locais; "lúdico", pela diversão produzida com finalidade de integração social; e "identitário", representando a forma como a autonomia, representação e socialização de grupos geracionais, em especial as crianças, ocorre em determinado povo indígena. (BELTRÃO et al., 2015, p. 29)

Dessa forma, percebe-se que o ato de brincar de um determinado grupo de crianças pode demonstrar muitos aspectos, seja ele a questão social, suas relações com os colegas, com os adultos e sua ligação com a cosmovisão.

Teixeira (2007) discorre em sua pesquisa sobre a infância na percepção do sujeito brincante e das práticas lúdicas no Brasil oitocentista. A pesquisa revela que enquanto as mães faziam suas atividades diárias como preparar o barro para produzir seus utensílios, as crianças utilizavam o barro não cozido para fabricar brinquedos os quais, muitas vezes, representam pessoas ou animais e que a madeira era utilizada para construir miniaturas de vários objetos. Teixeira (2007) relata que "A criança indígena participava de todas as atividades junto aos adultos, não chegando a se destacar uma atitude lúdica apenas vivenciada pelas crianças, visto que, mesmo com relação às atividades consideradas de trabalho, as crianças participavam desde a tenra idade".

Carvalho (2003) destaca que as crianças, da etnia Parakanã, do Sudeste do Estado do Pará, ficam andando pela aldeia, brincando, trabalhando ou buscando frutos para se alimentar e alimentar seus irmãos menores. Os adultos não têm o hábito de ficar supervisionando as crianças, pois as maiores cuidam das menores.

Nessa comunidade, as brincadeiras utilizadas são o arco e flecha como atividade destinada para os meninos, sendo a mesma vista como treino para o uso do instrumento, ou como nadar no rio. Brincadeira essa que normalmente é feita em grupo. A autora relata que "Algumas vezes um grupo de crianças divertia-se apenas pulando rio acima e sendo arrastado rio abaixo pela correnteza, outras vezes simplesmente revezavam subindo e pulando de um

toco localizado na beira do rio para dentro d'água, utilizando o toco de pau como trampolim".

Outra atividade feita nessa comunidade é subir e descer de árvores, brincar de esconde-esconde, construir objetos com argila, entre outras.

Oliveira e Souza (2008) descrevem que na aldeia Lagoa Quieta as crianças não têm um único momento para brincar, basta encontrar um pedaço de madeira e ela já cria um significado para esse pedaço de madeira, pois qualquer hora é hora de brincar, e a brincadeira se manifesta de forma livre e espontânea.

As autoras relatam que "Através do ato de brincar elas podem cuidar umas das outras, por exemplo, dar banho, pentear os cabelos, consolar na hora do choro". Uma habilidade observada pelas autoras é a arte de desenhar, pois a maioria das crianças indígenas mostra interesse em desenhar.

Beltrão et al (2015) relatam que na comunidade Xikrín é prática comum utilizar os desenhos como forma de registro:

O registro permite olhar o vivido nas aldeias, sejam caçadas, pinturas, rituais, confecção de artefatos, entre outros, sempre feitos sob olhar atento de crianças e jovens que apreendem e repassam de geração a geração as referências culturais Xikrín. (BELTRÃO et al. 2015 p.35)

Os relatos citados permitem observar que as crianças indígenas contam com um espaço, um território propício para atividades livres, pois nesses espaços vivem sua família e outros indígenas que trabalham com as mesmas desde muito pequenas em uma dinâmica do viver coletivo. Esse modo de viver contribui para a construção das relações entre as crianças e o cuidado com o colega. Outro aspecto importante é o envolvimento das crianças com os elementos da natureza, sejam eles a fauna ou a flora. É comum ver nas comunidades indígenas as crianças representarem, através de miniaturas feitas de barro ou madeira, os elementos que povoam o espaço em que vivem como também a representação do entorno.

Na maioria das brincadeiras relatadas são utilizados objetos que encontram em seu território. Os brinquedos muitas vezes são construídos pelas próprias crianças e as brincadeiras são coletivas. É comum que as crianças acompanhem os adultos nas atividades diárias e geralmente representam esse trabalho nas brincadeiras, seja ele cuidando do irmão menor ou observando o

trabalho do adulto para que possa aprender determinado ofício. O que geralmente é visto pela sociedade como trabalho infantil é compreendido nas comunidades indígenas como uma atividade lúdica, porque não é algo obrigatório, pois estão com a presença da família, representando a figura do adulto que faz a ação, de uma forma coletiva e espontânea.

Esse entendimento do ambiente e da ludicidade como um estado interno de bem estar é fundamental para o desenvolvimento da compreensão da ludicidade como base da cultura de determinado povo. Para Klenak (2015), o índio é a floresta e a floresta é o índio. Diferentemente dos povos brancos da cidade. Para o povo indígena ler e escrever é uma técnica que existe da mesma maneira que alguém pode aprender a dirigir um carro, a pescar, a fazer uma canoa ou operar uma máquina. Esse autor afirma que se é necessário ler e escrever, aprender a operar ferramentas que darão à família indígena condições para sua sobrevivência também é necessário. Isso dará a elas a exata dimensão do que têm. “Escrever e ler para mim não é virtude maior que andar, nadar, subir em árvores, correr, caçar, fazer um balaio, um arco e uma flecha ou uma canoa” (KLENAK, 2015, p.85).

Esse entendimento do autor remete à origem da palavra *Ludus*, relacionada a processos de aprendizagem, de rituais e divertimento. Há um estado de espírito e de bem estar que contribui para a realização de diversas atividades e auxilia na construção de relações sociais. A perspectiva indígena do lúdico está relacionada ao cotidiano e não à relação de educação como entendida pelos brancos.

#### 2.4 A BRINCADEIRA NO CONTEXTO DA CULTURA E COSMOVISÃO GUARANI.

Quando se fala em povos originários, a referência é feita a aproximadamente 387 etnias (dados da FUNAI) que possuem cultura própria, porém <sup>2</sup>Kaká Werá (2017), indígena da etnia Guarani, em entrevista ao

---

<sup>2</sup> WERÁ. Kaká. **Cultura indígena: Raízes ancestrais**. Programa Roda Viva. TV cultura. 09/01/2017. disponível em: <[www.youtube.com/rodaviva](http://www.youtube.com/rodaviva)>. Acessado em: 12 fev. 2017

programa Roda Viva, salienta que os povos originários possuem alguns elementos em comum, sendo eles: consideram a Terra como mãe; todos os reinos são parentes, pois têm uma ligação ancestral e; reconhecem sua ancestralidade como expressão dos seus antepassados. Acrescenta, ainda que além desses princípios, cada etnia possui suas características próprias. Destaca a etnia Guarani como um povo enraizado com sua identidade, seus valores, sua cosmovisão e identidade ancestral. Nesse sentido Keim, (2015) esclarece que a cosmovisão:

Se caracteriza como um processo construído junto aos integrantes de uma comunidade humana como registro de conhecimentos acumulados no tempo e no espaço, incorporados a partir das formas de enfrentamento e de interação, próprias das interações vitais, com base na ancestralidade. Assim, a cosmovisão se manifesta como singularidade e particularidade de pensamento e de ação dos integrantes de certa comunidade, constituindo seu universo imaterial e cultural ao se manifestar como identidade da coletividade. (KEIM, 2015 p.90).

Keim complementa apresentando a cosmovisão e a cultura, as quais:

se caracterizam como elementos referenciais ao movimento de libertação e autonomia, de natureza anticolonial. Elas, cosmovisão e cultura, se apresentam como prioritárias, quando se trata de assumir a dignidade e a emancipação humana como foco operativo e estrutural. KEIM (2015 p.87).

Compreende-se assim, que cada etnia possui sua cosmovisão, construída de acordo com a ancestralidade, bem como com a ligação com o território e seus antepassados. Mesmo respeitando os elementos que perpassam a cultura indígena, cada comunidade possui suas particularidades, construindo coletivamente cada elemento presente em sua cosmovisão.

De acordo com Alves (2015), atualmente os povos Guaranis estão presentes nos estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. Estão divididos em três grupos, Mbyá, Kaiovás e Nhandewa. Cada grupo possui sua cosmovisão, ou seja, sua maneira de ver o mundo, um modelo de desenvolvimento, saberes ancestrais, organização social e respeito com o outro.

---

Para Laraia (2001), o modo de ver o mundo, a postura ética, os comportamentos sociais e posturas corporais são fruto de uma herança cultural. A cultura de um povo não é algo parado, ela está em movimento o tempo todo. Para o autor:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 2001 p.52)

Devido ao crescimento dos centros urbanos, percebe-se que esse fato está aproximando as comunidades indígenas, ocorrendo assim uma intercambio entre as culturas. Diante disso é necessário que os membros dessas etnias conheçam as diferentes culturas que se encontram no seu entorno para possibilitar a construção de uma relação de respeito e ética entre si. <sup>3</sup>Kaká Werá (2017) cita em sua entrevista o "Choque cultural" entre as gerações quando argumenta que, preservar a cosmovisão própria da etnia diante da expansão urbana é uma arte e exige grande esforço.

O presente trabalho investigativo aponta que uma estratégia para manter viva a cultura originária pode ser a proteção e propagação das brincadeiras utilizadas para trabalhar as relações socioculturais, visto que se caracterizam como atividades espontâneas, carregadas de símbolos e significados. Carvalho (2003) afirma que as brincadeiras são vistas como prática cultural, como rituais que transmitem ou recriam algo nos diferentes territórios, sendo tradições transmitidas de geração para geração. Segundo Huizinga (2000), a cultura apresenta características lúdicas, de acordo com as relações e contextos nos quais cada grupo está inserido.

Almeida (2011) acrescenta que:

Nas sociedades indígenas – os jogos e as brincadeiras tradicionais – estão relacionadas à cosmologia que orienta seu *modus vivendie* sua visão de mundo. As práticas compartilhadas nas aldeias educam e apresentam relação direta entre a infância e a vida adulta. As

---

<sup>3</sup> WERÁ. Kaká. **Cultura indígena: Raízes ancestrais**. Programa Roda Viva. TV cultura. 09/01/2017. disponível em: <[www.youtube.com/rodaviva](http://www.youtube.com/rodaviva)>. Acessado em: 12 fev. 2017

brincadeiras são formas lúdicas de apreensão da realidade que formam uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura (ALMEIDA, 2011, p.73).

Em pesquisa desenvolvida por Seará (2015), cujo foco era a cultura Guarani, especificamente com o povo da aldeia M'Biguaçu localizada no município de Biguaçu, Km 190 da BR 101, Distrito de São Miguel no Estado de Santa Catarina, o autor relata algumas brincadeiras vivenciadas:

"A brincadeira da Mandioca (*Mãdji'o*) constitui-se da seguinte forma: uma criança senta-se no chão, simbolizando a mandioca plantada, enquanto uma ou duas crianças fazem a colheita e, assim, devem puxar o braço da mandioca (criança) até que esta saia do chão. Pode-se notar que além do espírito de liberdade, de ludicidade e de diversão, nas falas de vários Guarani, esta brincadeira, propicia subsídios e saberes em relação à colheita da mesma e, com isso, é notório a relação que se imprime com a vida social destes sujeitos."

"Outra brincadeira relatada é a brincadeira da abelha (*Eiruparu*) que, através da interlocução de Dona Fátima, filha de seu Alcindo, o *Karaí* da aldeia, foi contada na mesa do refeitório da escola ao perguntar-lhe se a corrida das crianças que ali estavam, era pega – pega. Dona Fátima disse que as crianças representavam as abelhas e que quando a colmeia era atacada, as abelhas deveriam correr atrás de quem a atacou, que nesse caso, seria o colhedor de mel."

O autor relata que é através dessas observações que as crianças se apropriam dos elementos da cultura de seu povo por meio das brincadeiras. A partir delas, o apreender se constrói por meio da experiência e dos relatos dos anciões, utilizando a oralidade. Aponta que tais formas de conhecimentos são muito utilizadas na cultura Guarani.

Oliveira (2007), ao pesquisar sobre as brincadeiras das crianças Guarani, destacou como um dos objetivos analisar o conteúdo dessas brincadeiras com relação ao seu contexto sociocultural, sobretudo no que se refere à de faz-de-conta. O autor classifica as brincadeiras em corporais, motoras e sociais. Uma das brincadeiras observadas caracteriza-se como "caminhar e carregar o companheiro". Atividade realizada normalmente em grupo. O caminhar pela comunidade ou o caminhar para realizar seus afazeres são momentos nos quais as crianças brincam com seu próprio corpo, pulando, andando com um só pé, andando de maneira ritmada, interagindo uns com os outros. Esse caminhar é uma maneira de reconhecer o território por onde estão passando de forma que estejam explorando todos os elementos naturais que estão pelo caminho.

Outra brincadeira dessa comunidade é carregar um companheiro até um determinado local, segundo o autor “uma brincadeira muito divertida”, pois além de brincar, as crianças reconheciam os limites do seu próprio corpo. As crianças Guarani também utilizam o subir e descer em estruturas diversas para desafiar seu corpo, nadar na lagoa, pegar folhas e rodar pião também são praticadas na aldeia e vistas como atividades lúdicas.

As brincadeiras sociais são o pique-pega, o cuidado com crianças menores, imitações entre crianças ou dessas, frente a adultos, observação e interação com os adultos.

Oliveira (2007) salienta que essas brincadeiras manifestam aspectos culturais, pois além de ser uma atividade motora está carregada de significados e representações os quais são construídos e compartilhados pelas crianças no desenvolvimento da sua cultura lúdica, reforçam as relações sociais, desenvolvem a confiança entre os grupos e intensificam as relações.

Cordeiro e Santos (2015) afirmam que o brincar da criança indígena apresenta características próprias, pois as crianças brincam e muitas vezes por meio dessas brincadeiras aprendem com seus pais as funções do homem e da mulher na comunidade.

As autoras constataram que as crianças indígenas aproveitam os espaços para brincar. Todos os objetos naturais tornam-se um brinquedo em potencial, podendo ser um galho, árvores, terra, campos entre outros disponíveis no local. Tais objetos ganham significados nas brincadeiras e jogos.

Face aos relatos dos autores citados, é possível perceber que o brincar das crianças Guarani está ligado à coletividade, visto que a maioria das brincadeiras é realizada em grupo, e o ato de brincar é utilizado para trabalhar as relações sociais da comunidade.

O território dessas comunidades propicia brincadeiras em ambientes livres, onde seus membros podem explorar diferentes elementos naturais, construindo sua ligação com a Terra Mãe, o respeito sobre todos os reinos e o entendimento sobre essa relação ancestral onde todos os reinos são parentes.

As crianças possuem liberdade e autonomia em suas brincadeiras, sendo que os adultos apenas orientam quando a brincadeira oferece algum perigo, como: nadar no rio ou utilizar algum artefato cortante. Observa-se que essa orientação é transmitida via oralidade, por meio da qual são propagados e

transmitidos os conhecimentos acumulados pelos anciões, como o manuseio de determinados artefatos ou como era e como pode ser o brincar num rio, por exemplo.

É comum nas comunidades que as crianças acompanhem os adultos no trabalho. Momento em que as mesmas acabam imitando seus pais na ação realizada. Ao repetir a ação dos pais, na brincadeira, as crianças exercitam o cuidado entre si principalmente o cuidado entre as mais velhas com as mais novas. Um exemplo é a brincadeira da "mandioca" na aldeia M'Biguaçu, onde as crianças representam através do brincar o ofício do adulto.

No brincar das crianças Guaranis, percebem-se elementos da cosmovisão e de ancestralidade, visto apresentarem características próprias estão ligadas a seu modo de viver, sua organização social e cultural. É um brincar livre que propicia a construção da autonomia, criatividade, relações de cuidado e a exploração do território. O brincar é uma estratégia para transmitir a cosmovisão da comunidade.

Para Ladeira (2014), a cosmovisão estrutura a imaginação de uma comunidade e sua filosofia de vida. É no contexto da cosmovisão que emerge a capacidade de as comunidades olharem para dentro do mundo, por meio de sua história e de sua tradição. Klenak (2015) e Keim (2013 e 2015) destacam que o cuidado ocupa um lugar de destaque nesse contexto.

## 2.5 O CUIDADO SEGUNDO LEONARDO BOFF

O cuidado com a Mãe Terra e com todos que nela habitam põe em destaque a relação de cuidado com as crianças indígenas. Existem alguns elementos que envolvem esse cuidado.

Boff (1999) apresenta a pedagogia do cuidado como algo necessário a ser discutido, visto como uma alternativa da não violência, pois para o autor o cuidado é uma relação amorosa para a promoção da vida em plenitude e um estímulo à atitude de abrir-se generosamente ao outro, acolhendo-o e respeitando-o na sua diferença, ou seja, o cuidado está ligado à essência da

vida. Nessa essência todos somos filhos e filhas do cuidado, pois temos pessoas ao entorno que sempre nos cuidaram.

Os seres humanos são falantes e pela fala constroem o mundo de relações, sendo um sujeito de relações ilimitadas, onde o eu só se apresenta a partir da relação com o tu. (BOFF, 1999). Para o autor “cuidar do outro é zelar para que essa ação de diálogo eu-tu seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amortização (BOFF, 1999 p. 139)

Partindo dessa perspectiva, o cuidado é visto por Boff como um modo-de-ser, supera a existência humana e se apresenta em diferentes e importantes atitudes, visto que toda vida precisa de cuidado, ou a pessoa e mesmo a sociedade poderá adoecer e morrer.

Boff (1999), na perspectiva de ampliar essa compreensão, aponta sete “ressonâncias do cuidado” com as quais apresenta conceitos e possibilidades para entender o cuidado nas suas dimensões de transcendência e de imanência do ser. São elas:

### 2.5.1 O amor

Leonardo Boff (1999) discorre sobre o desgaste e a desmoralização da palavra e fenômeno amor. Para compreender o tema amor será utilizada a abordagem do biólogo chileno Humberto Maturana que apresenta o amor como um fenômeno biológico que ocorre no dinamismo da vida, podendo se manifestar nas realizações mais primitivas até as mais complexas.

O amor como um fenômeno biológico inicia a partir da acolhida do outro. Ele expande e ganha formas complexas, e uma dessas formas complexas é a humana, que acolhe o outro conscientemente e proporciona situações para que o amor se constitua.

Partindo dessa perspectiva o amor dá origem ao amor ampliado que é visto como a socialização, que se constitui como fenômeno social, ou seja, o amor promove a origem da sociedade. O amor humano ocorre nas relações, sendo a maneira de viver juntos como seres sociais na linguagem.

A linguagem amorosa ocorre a partir da união entre os seres, que criam a linguagem, o sentimento de afeto, o bem-querer e pertença a um

mesmo destino. Esse amor é um fenômeno cósmico e biológico de força, de agregação, de simpatia e de solidariedade.

### 2.5.2 A justa medida.

A justa medida parte do modo-de-ser-trabalho e modo-de-ser-cuidado, apontado para o desequilíbrio da cultura mundializada sob a égide da ditadura, sendo passível do questionamento: "quanto de cuidado devemos incorporar para resgatar o equilíbrio perdido?"

O conceito de medida é visto em diferentes campos que vão da geometria à religião. Mas é no campo da ética em que a justa medida se baseia, buscando o equilíbrio entre o mais e o menos, entre os aspectos contraditórios. Por um lado, a medida como limite, faz nascer a vontade de ultrapassá-lo, e por outro, como capacidade de usar de forma moderada potencialidades naturais, sociais e pessoais para que possam durar e reproduzir-se. Isso só é possível quando se estabelecem certo equilíbrio e justa medida. "A justa medida se alcança pelo reconhecimento realista, pela aceitação humilde e pela ótima utilização dos limites, conferindo sustentabilidade a todos os fenômenos e processos, à Terra, às sociedades e às pessoas" (BOFF, 2001, p. 112).

Boff (2001) afirma que o tema medida está cercado de questões espinhosas, tais como:

Qual é a medida justa? Quem a estabelece? A partir de que fontes de conhecimento são estabelecidas? Essa medida não depende sempre das culturas, das situações históricas diferentes, da subjetividade humana pessoal e coletiva? Quem é responsável pela sua observância? (BOFF, 2001, p.113)

O autor não tem a intenção de responder às questões, mas propor uma reflexão, visto que nada pode ser reduzido a uma única causa, pois nada é linear e simples. Tudo é complexo e está carregado de inter-retro-relação e de redes de inclusões.

Para Boff (1999), a justa medida ocorre pelo reconhecimento realista, pela aceitação humilde e pela utilização dos limites, construindo o respeito entre a Terra, a sociedade e as pessoas.

### 2.5.3 A ternura vital.

A ternura nasce do próprio ato de existir, caracterizando-se como o afeto entre os seres e o cuidado que se pratica nas diferentes situações. O sentimento está além da razão, pois estabelece a comunhão.

A ternura é o cuidado sem obsessão. Já o trabalho é visto como um momento de expressar a criatividade e a própria realização da pessoa e não como algo utilitarista.

### 2.5.4 A carícia essencial.

O autor apresenta a carícia essencial para diferenciar da carícia tida como pura excitação psicológica. Aquela é uma forma de expressar o cuidado, sendo essencial quando se transforma em atitude, num modo de ser que observa a pessoa na sua totalidade.

Para Boff, a mão é o órgão fundamental para representar a carícia, pois "a mão que toca, que afaga, acalenta, a mão que traz quietude". Mas não é vista como algo isolado, mas sim como parte integrante de um ser que representa um modo de ser carinhoso. Para que a carícia seja algo positivo precisa afagar o eu profundo e não apenas o ego superficial da consciência.

A carícia que nasce do centro confere repouso, integração e confiança. Daí o sentido do afago. Ao acariciar a criança, a mãe lhe comunica a experiência mais orientadora que existe, a confiança fundamental na bondade do universo; a confiança de que no fundo, tudo tem sentido; a confiança de que a paz e não o conflito é a palavra derradeira; a confiança na acolhida e não na exclusão do grande Útero. (BOFF, 2001, p. 120).

Segundo o autor, o afeto não existe sem a carícia, a ternura e o cuidado, assim como, a ternura e a carícia exigem respeito pelo outro e o querer bem.

### 2.5.5 A cordialidade fundamental

O ser humano naquilo que o faz humano apresenta qualidades como: a justa medida, a ternura vital, a carícia essencial e a cordialidade fundamental, as quais são qualidades existenciais.

É próprio do coração captar a dimensão axiológica, valorativa do Ser em sua totalidade e em suas manifestações nos entes concretos. Cordialidade significa então aquele modo de ser que descobre um coração palpitando em cada coisa, em cada pedra, em cada estrela e em cada pessoa. É aquela atitude tão bem retratada pelo Pequeno Príncipe: “só se vê bem com o coração”. O coração consegue ver além dos fatos; vê seu encadeamento com a totalidade; discerne significações e descobre valores. A cordialidade supõe a capacidade de sentir o coração do outro e o coração secreto de todas as coisas. A pessoa cordial ausculta, cola o ouvido à realidade, presta atenção e põe cuidado em todas as coisas. (BOFF, 1999, p. 122).

O autor acima apresenta a cordialidade como ressonância do cuidado. Destaca a capacidade de captar a dimensão de valor presente nas coisas e nas pessoas, ou seja, o foco não são os fatos isolados, mas sim as significações e memórias que tais fatos podem produzir no ser.

### 2.5.6 A convivialidade necessária

A discussão sobre convivialidade abordada por Boff (1999) parte de duas crises da atualidade: o processo industrial e a crise ecológica.

Na questão do processo industrial, Boff destaca que a relação do ser humano com o instrumento se tornou uma relação de dependência, onde o ser humano se tornou escravo, visando à produção em massa. Nessa relação é descartada a criatividade do trabalhador, utilizando apenas a força de trabalho.

O que se entende por convivialidade? Entende-se por convivialidade a capacidade de fazer conviver as dimensões de produção e de cuidado, de efetividade e de compaixão; a modelagem cuidadosa de tudo o que produzimos, usando a criatividade, a liberdade e a fantasia; a aptidão para manter o equilíbrio multidimensional entre a sociedade e a natureza, reforçando o sentido de mútua presença. (BOFF, 1999, p. 124).

É necessário pensar na economia das qualidades humanas, uma vez que já está escrito na economia dos bens materiais. Para tanto a convivialidade

visa combinar o valor técnico da produção material com o valor ético da produção humana.

A segunda crise apontada pelo autor é a crise ecológica produzida pelo sistema industrialista, pela irresponsabilidade sobre a depredação e devastação do sistema-Terra.

Para discutir essa crise é necessário definir um uso convivial dos instrumentos tecnológicos a serviço da preservação do planeta, do bem-estar da humanidade e da cooperação entre os povos. É preciso construir uma nova diretriz, numa postura de uso solidário que guie um novo pensar e que garanta o suficiente para atender às necessidades humanas e que o ser humano aprenda a utilizar "os instrumentos tecnológicos como meios e não como fins; terá aprendido a com-viver com todas as coisas como seus irmãos e irmãs, sabendo tratá-las com reverência e respeito." (BOFF, 2001, p. 125).

#### 2.5.7 A compaixão radical

A última discussão de Leonardo Boff sobre o cuidado refere-se à compaixão radical. Apresenta diferentes posturas religiosas sobre a compaixão vista como uma postura de solidariedade, de não violência, do desapego total, do compartilhar, da renúncia sobre a dominação, de respeito ao outro tal como ele é, desconstruindo a visão de igual sobre tudo e todos.

A com-paixão não é um sentimento menor de "piedade" para com quem sofre. Não é passiva, mas altamente ativa. Com-paixão, como a filologia latina da palavra o sugere, é a capacidade de compartilhar a paixão do outro. Trata-se de sair de seu próprio círculo e entrar na galáxia do outro enquanto outro para sofrer com ele, alegrar-se com ele, caminhar junto com ele e construir a vida em sinergia com ele. (BOFF, 1999. p. 126)

Para praticar a compaixão é necessário refletir sobre duas questões. A primeira é a atitude de renúncia, que recusa qualquer violência e a segunda é construção de comunhão entre os seres, iniciando pelos que mais sofrem e são penalizados, no intuito de construir uma sociedade integradora e includente.

O autor aponta sete ressonâncias vinculadas à compaixão radical: o amor, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade, a convivialidade e a compaixão. Há elementos importantes para mediar a relação do brincar e da brincadeira no contexto das culturas originárias no que se refere ao cuidado.

Essa posição vislumbra uma sociedade solidária, ética, sustentável que pratica a empatia e respeita a diversidade. Para construir uma "nova história, reconstroem a Terra, as Tribos da Terra com suas culturas, seus valores, seus sonhos e suas tradições espirituais". (BOFF, 1999. p. 128)

Leonardo Boff (1999) conclui que as ressonâncias citadas são apenas algumas faces do cuidado e destaca "que são diferentes vozes cantando a mesma cantilena".

A discussão sobre o cuidado é complexa e delicada, mas se faz necessária. Para ilustrar a presente discussão é pertinente recorrer à fábula-mito do cuidado essencial, de origem Latina com base grega, que Leonardo Boff dispõe em seu livro Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra:

"— Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado.

Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome.

Enquanto Júpiter e o Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada.

De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

"Você, Júpiter, deu-lhe o espírito, receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura.

Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer.

Mas você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver.

E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil." (BOFF, 2001. p. 46)

## 2.6 TERRITÓRIO E PERTENCIMENTO.

Pensar em território é pensar em lugar sagrado, histórico que requer cuidados, respeito e construído de forma coletiva. Para Santos (2006), o espaço é um conjunto indissociável com sistemas de objetos e ações, podendo ser considerado como fenômeno histórico e geográfico. Pensar território é uma

atividade complexa, ainda mais ao se considera todo o processo de territorialização e reterritorialização que os povos indígenas sofreram. O antropólogo Darcy Ribeiro (1995) ao discutir as matrizes étnicas brasileiras aborda sobre a história de luta por território e dominação de uma etnia sobre a outra. Ao se pensar em espaço geográfico, observa-se que os guaranis estavam presentes em toda América do Sul. Existia no continente antes da colonização cerca de 1,5 milhão de índios e, com a chegada dos europeus em 1492, esse número foi diminuindo dada à perda de território. Atualmente não existem mais do que 225 mil (CONRADE, 2015). Quando se aborda território e pertencimento vale observar que no Brasil, atualmente, existem por volta de 50 mil indivíduos guaranis, segundo Conrade (2015), eles estão ramificados em três grupos culturais: Kaiowá, Nhandéva e Mbya, distribuídos nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul. Mais recentemente algumas tribos estão no Tocantins e Pará. Ao abordar o território Guarani, Freitas (2016) aponta a integração dessa etnia com a floresta e com a água e o seu caminhar sobre o mundo. Assim os guaranis Mbya costuram os territórios do Cone Sul, alcançando até as fronteiras do Uruguai. Para essa autora, a oeste essa territorialidade circular Mbya segue pelos grandes rios que articulam a bacia hidrográfica Atlântica à bacia dos Rios Paraná e Prata, adentrando os países vizinhos do Paraguai e Argentina.

Fernandes (2005) assevera que o espaço é uma dimensão da realidade. Ele apresenta o espaço social, presente no espaço geográfico, construído pela natureza e transformado pelas relações sociais as quais produzem espaços materiais e imateriais.

O espaço é parte da realidade, portanto, multidimensional. Para uma eficaz análise conceitual é necessário definir o espaço como *composicionalidade*, ou seja, compreende e só pode ser compreendido em todas as dimensões que o compõem. Essa simultaneidade em movimento manifesta as propriedades do espaço em ser produto e produção, movimento e fixidez, processo e resultado, lugar de onde se parte e aonde se chega. Por conseguinte, o espaço é uma *completitude*, ou seja, possui a qualidade de ser um todo, mesmo sendo parte. Desse modo, o espaço geográfico é formado pelos elementos da natureza também e pelas dimensões sociais, produzidas pelas relações entre as pessoas, como a cultura, política e a economia. As pessoas produzem espaços ao se relacionarem diversamente e são frutos dessa multidimensionalidade. (FERNANDES, 2005, p.274)

De acordo Silva e Sato (2010), o espaço pode ser visto como um lugar simbólico e material, podendo se transformar em território conforme as identidades que os sujeitos empregam e se apropriam sobre esse território.

Para Little (2004), "lugar", pode ser visto como um lugar sagrado, expressando sentimentos e significados. Tais significados e valores se diferenciam de acordo com o ambiente e o sentido que o grupo social atribui a esse lugar.

Segundo Fernandes (2005), os espaços sociais e geográficos constroem e transformam os territórios, e essa transformação ocorre através das relações sociais, do movimento da vida e da natureza. Território é sempre dinâmico, é o lugar onde se vive, constrói afazeres, saberes, sentidos e experimentações.

Para Santos (1999), o território deve ser visto como território usado. O autor afirma que o território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencimento. Ou seja, o território é o lugar da residência, do trabalho, das trocas, do exercício da vida e nele o sujeito expressa suas ações, paixões e manifesta sua existência.

Para Benko e Pecqueur (2001), os territórios oferecem recursos específicos intransferíveis e incomparáveis. Pecqueur (2005) ressalta que o território caracteriza-se na constituição de uma entidade enraizada num espaço geográfico.

Escobar (2014) assegura que o sentir e pensar o território, onde a comunidade estabelece uma relação de respeito e cuidado é pensar com o coração. Segundo o autor são mentes e corpos que constroem esse território, onde o sentir é essencial no ato de pensar e de agir humanos.

Segundo Little (2004), a relação que o grupo social mantém com o seu território está embasada nos conhecimentos ambientais, nas ideologias e identidades coletivas construídas historicamente, ou seja, na cosmovisão desse grupo que valoriza as relações, as memórias e os vínculos que estabelecem com este território.

As comunidades indígenas possuem uma ligação com o seu território, sendo um território usado carregado de significados, que representa a

identidade, o sentimento de pertencimento desta comunidade com o seu território. (SANTOS, 1999),

Segundo Castells (1999), as pessoas resistem ao processo de individualização, agrupando-se e desenvolvendo ao longo do tempo um sentimento de pertença, uma identidade cultural. Esses grupos formam comunidades locais construídas através da ação coletiva. Eles se mantêm por meio da preservação da memória coletiva, que é a fonte específica da identidade,

[...]definido como os saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele. (LITTLE, 2004 p. 254)

O desenvolvimento territorial caracteriza-se a partir da constituição de uma entidade enraizada num espaço geográfico. Essa entidade pode ser chamada de comunidade, sendo um grupo local, integrado por pessoas que ocupam esse território geográfico e possuem uma herança cultural e uma história. As comunidades indígenas possuem uma identidade, uma tradição em seu modo de viver, e o litoral do Paraná é um território que possui diferentes comunidades com identidade, cultura, organização própria e profunda ligação com o local onde vivem. Essas comunidades constroem uma relação de respeito com o meio ambiente e com sua terra, utilizando os recursos naturais apenas para sua sobrevivência, visando a uma qualidade de vida.

Escobar (2005) afirma que se vive em um mundo e que esse mundo não se separa do indivíduo. O conhecimento de mundo pode ser visto como um processo de construção onde se aprende a viver e envolver-se com o meio ambiente.

De acordo com Ramos (1986), para as sociedades indígenas o território está ligado às histórias culturais, vinculado a seus habitantes. O tempo não apaga os conhecimentos construídos e os movimentos enfrentados, daí a importância de se manter viva a memória dos ancestrais.

Segundo Silvia e Sato (2010), o território, para os povos indígenas, é um lugar sagrado onde constroem a relação com a Terra tornando-se carregado de significados.

A relação de pertencimento dos indígenas fica evidenciado também na grande integração que estes possuem com a natureza, eles se consideram parte desta, e assim são integrantes de uma cadeia sagrada de vida. Assim tudo tem um valor espiritual, sentimental, por exemplo no momento de um ritual representado pela dança, onde estabelecem um encontro com a natureza e como os sábios do outro lado da vida. (BOMFIM, p. 8-9)

Para Benko e Pecqueur (2001), os atores locais e a política desempenham um papel importante na construção e gestão de um território. Para tanto se faz necessário dar autonomia aos povos indígenas na gestão e organização de seu território, por estar esse espaço impregnado de significados que não fazem sentidos a atores de outra cultura.

Zaoual (2006) apresenta a teoria de sítio, segundo a qual a pluralidade de modos de coordenação: dádiva, solidariedade, reciprocidade, cooperação, socialização, aprendizagem recíproca, dentre outras estão presentes no território e nas relações, pois cada ser carrega seu sítio em sua mente, ou seja, o sentimento de pertencimento àquele território.

O autor relaciona o pensamento de sítio simbólico ao espaço vivido do homem, *homo situs*, concreto e suas práticas diárias (Zaoual, 2006 p. 31). Há uma diversidade de territórios, e pensar o território nessa perspectiva é considerar que cada povo tem sua singularidade e seus saberes, os quais poderão se modificar pela alteração no espaço. Dentro desse contexto, defender uma determinada demarcação de terras é também estar defendendo a proteção de um modo de vida de uma determinada comunidade.

No entanto para a noção de autonomia dos povos indígenas, é necessário valorizar e respeitar a cultura dos mesmos. Nesse sentido, Escobar (2014) apresenta duas concepções de cultura: cultura como "estrutura simbólica" e cultura como uma "diferença radical". A cultura como estrutura simbólica está relacionada às crenças de um mundo que sustenta a realidade. A diferença radical discute termos como "civilização", "cosmovisão" e a "diferença epistêmica" O autor apresenta esses termos para construir uma maneira de pensar e agir na "cultura e desenvolvimento". (ESCOBAR, 2014, P.17).

A concepção de território e desenvolvimento relaciona-se ao pensamento de sítio, porque

cada sítio é uma entidade imaterial que impregna o conjunto da vida em dado meio. Ele possui um tipo de caixa preta feito de crenças, mitos, valores e experiências passadas, conscientes ou inconscientes, ritualizadas. Ao lado desse aspecto feito de mitos e ritos, o sítio possui também uma caixa conceitual que contém seus conhecimentos empíricos e/ou teóricos, de fato, um saber social acumulado durante sua trajetória. Enfim, os atores de dada situação operam com uma caixa de ferramentas que contém saber-fazer, técnicas e modelos de ação próprios ao contexto. O todo é estruturado sob forma de um conjunto integrado, singular e aberto aos múltiplos ambientes (ZAOUAL, 2006 p. 32)

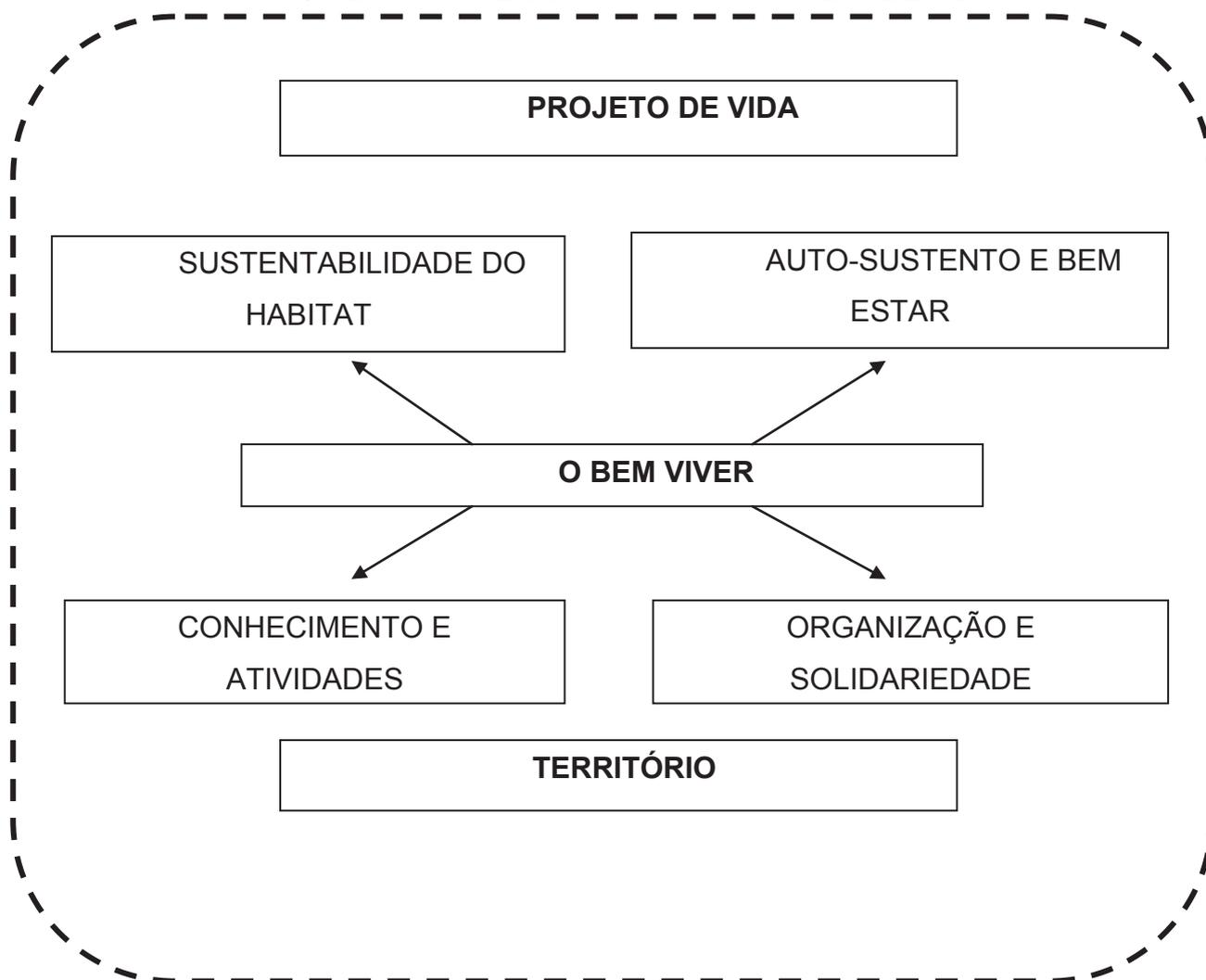
Ao pensar no território como um lugar de diferenças, a abordagem da cultura como diferença radical torna-se interessante, visto que considera todos os saberes existentes nas comunidades e valoriza todas as *epistêmes*, não classificando um saber como superior ou inferior a outro. O território como lugar de vida os saberes ancestrais com sua relação com a natureza são destacados e reconhecidos. Escobar (2014) apresenta o território como um templo de cada comunidade, espaço de inter-relações com o mundo natural. Essa inter-relação gera cenários de sinergia e complementariedade entre o mundo homem-mulher para a reprodução de outros mundos, ou seja, o território é o espaço onde o sujeito desenvolve coletivamente o seu ser em harmonia com a natureza.

De acordo com Escobar (2014), o território é um espaço coletivo, construído para todos e indispensável para que o ser crie e recrie suas vidas, sendo assegurado como um espaço histórico e cultural.

A visão de território abordado nesta pesquisa rompe com o modelo de desenvolvimento capitalista. Modelo esse adotado em alguns países em desenvolvimento. Defendem a globalização e promovem o desrespeito à diversidade. Tal modelo de globalização pode ser compreendido como uma "máquina incontrolável e excludente" vez que é governado por modelos econômicos culturalmente anônimos, que se distanciam da ética e das culturas, apresentando-se como um projeto de extermínio da diversidade cultural. (ZAOUAL, 2003 p. 97).

O Quadro 1 apresenta o projeto de vida das comunidades onde todos os elementos se relacionam ao bem viver e se sustentam no território.

QUADRO 1- O TERRITÓRIO COMO PROJETO DE VIDA.



FONTE: ESCOBAR (2014) a partir de PCN (2004 pg 29)

O território para alguns grupos afrodescendentes e indígenas não é visto como ideia de "terra". Escobar questiona a concepção de território como propriedade. Para ele, território é espaço coletivo de práticas sociais, ecológicas, econômicas e de rituais, onde o conceito de fronteira fixa não existe, mas sim, redes com territórios vizinhos (ESCOBAR, 2014).

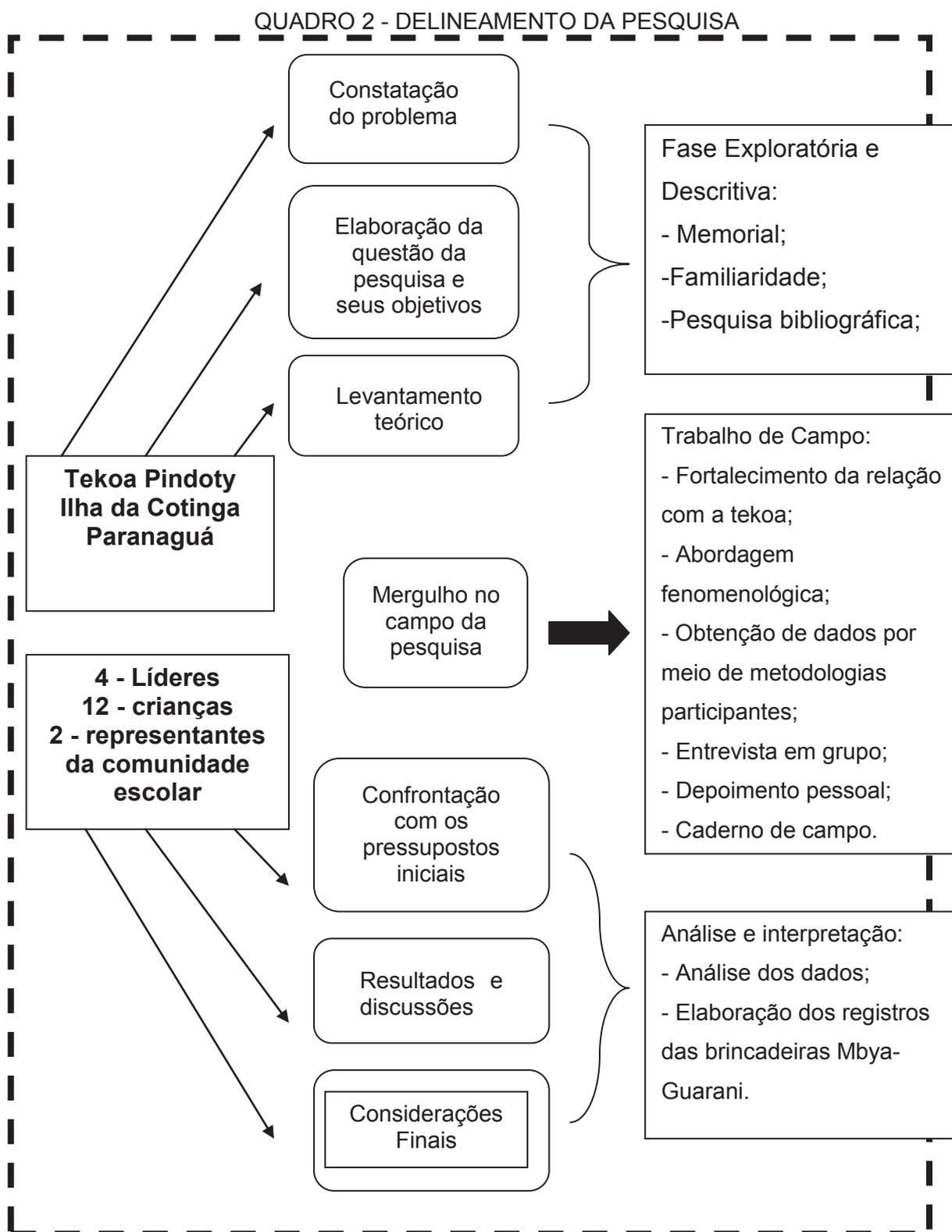
Zaoual (2003 e 2006), Escobar (2014 e 2016) e Acosta (2016) defendem o mesmo entendimento acerca de território e pertencimento ao abordar que o Bem viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a natureza. Para Acosta, os indígenas não são pré-modernos e nem atrasados. Seus valores, mitos, símbolos, experiências e práticas mostram uma civilização viva, que possui capacidade para enfrentar a modernidade ocidental e colonial. Assim, o

Bem Viver é um conceito plural- bons convives – que surge das e nas comunidades indígenas, sem negar as vantagens tecnológicas do mundo moderno e nem as contribuições de outras culturas e saberes.

Enfim, a noção de território, pertencimento e cuidado nascem com o reconhecimento da construção das epistemologias do Sul, onde a Terra é vista como mãe de todos os seres. Esse entendimento de lugar aponta uma noção mais ampla de vida, onde todos os seres (humanos e não humanos) existem sempre na relação entre sujeitos, não entre sujeitos e objetos e, jamais, individualmente. Isso gera uma mudança na forma de pensar o território e também na própria forma de compreender a cosmovisão indígena.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa foi delineada pela abordagem qualitativa e descritiva, englobando as fases exploratórias, trabalho de campo, análise formal e interpretação das informações obtidas (QUADRO 2), Para Macedo (2016), uma pesquisa com a abordagem qualitativa e com profunda preparação fenomenológica, pautada na escuta sensível, pode levar a acontecimento experiencial.



As ferramentas metodológicas escolhidas para esta pesquisa envolveram diversos procedimentos (Quadro 3). Esta pesquisa exigiu uma abordagem qualitativa por estimular a se debruçar sobre a temática ludicidade de forma mais livre e por ser um estilo que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2013, p.13). É também um estudo descritivo e exploratório, o qual possibilitou aumentar a experiência em torno do tema, apresentando as características da comunidade estudada, a descrição dos fenômenos e a compreensão dos processos (TRIVINOS, 1987).

QUADRO 3 - MÉTODOS E OBJETIVOS DA PESQUISA

<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem fenomenológica;</li> <li>- Observação e pesquisa participante;</li> <li>- Entrevista em grupo;</li> <li>- Depoimento pessoal;</li> <li>- Caderno de campo.</li> </ul>	<p>Conhecer a cultura e os costumes indígenas da etnia Mbya-Guarani no contexto da infância por meio do brincar e das brincadeiras;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem fenomenológica;</li> <li>- Observação e pesquisa participante;</li> <li>- Entrevista em grupo;</li> <li>- Depoimento pessoal;</li> <li>- Caderno de campo.</li> </ul>	<p>Compreender o brincar e as brincadeiras indígenas na constituição do ser indígena;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem fenomenológica;</li> <li>- Observação e pesquisa participante;</li> <li>- Entrevista em grupo;</li> <li>- Depoimento pessoal;</li> <li>- Caderno de campo.</li> </ul>	<p>Observar se o brincar e a brincadeira são elementos de fortalecimento da cultura e da cosmovisão da etnia em estudo;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa bibliográfica</li> </ul>	<p>Confrontar se a concepção de ludicidade destacada na literatura encontra suporte no brincar e nas brincadeiras da tekoa estudada;</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem fenomenológica;</li> <li>- Observação e pesquisa participante;</li> <li>- Entrevista em grupo;</li> <li>- Depoimento pessoal;</li> <li>- Caderno de campo.</li> </ul>	<p>Analisar como a ludicidade está inserida nas vivências que focam a cultura originária por meio do brincar e das brincadeiras.</p>

FONTE: o autor (2018)



FIGURA 2 - TEKOA PINDOTY / ILHA DA COTINGA - PARANAGUÁ



FONTE: PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ ( 2015)

FIGURA 3 - ESCOLA ESTADUAL PINDOTY - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

### 3.2 A PESQUISA DE CAMPO

Para iniciar esta pesquisa foi realizado um levantamento do que já foi escrito sobre o tema nas bibliotecas digitais com o objetivo de conhecer o que já foi pesquisado e os autores utilizados.

A partir desse levantamento foi possível reorganizar o problema e os objetivos da pesquisa, iniciando pela pesquisa bibliográfica com a busca de autores que possuem relação com o tema. Minayo (2001) afirma que a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os envolvidos em seu horizonte de interesse.

A pesquisa bibliográfica proporcionou a reconstrução do olhar e o entendimento de elementos fundamentais da pesquisa, permitindo compreender a realidade local. Gil (2010) assevera que, quando a pesquisa se inicia pela revisão da literatura, o pesquisador pode compreender os conceitos e discussões, obtendo a legitimidade do conhecimento científico.

Considerando a complexidade desta pesquisa bem como as características culturais que perpassam a presente investigação, a dinâmica investigativa ampara-se em uma abordagem fenomenológica. Essa abordagem sustenta a percepção e a sensibilização manifestada nos registros que apontam as raízes culturais e ancestrais do grupo pesquisado.

Para Gil (2010 p.39)

A pesquisa fenomenológica busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito, formulada com base nos registros dos pesquisados. Seu objeto é, portanto, o próprio fenômeno tal como se apresenta à consciência, ou seja, o que aparece, e não o que se pensa ou se afirma a seu respeito. Tudo, pois, tem que ser estudado tal como é para o sujeito, sem interferência de qualquer regra de observação. Para a fenomenologia, um objeto pode ser uma coisa concreta, mas também uma sensação, uma recordação, não importa se este constitui uma realidade ou uma aparência. (GIL, 2010 p. 39)

A Fenomenologia rompe a linearidade e incorpora a diversidade. Ela sustenta-se em argumentos que brotam da individualidade do ser, ou seja, da sua essência. Para Keim<sup>4</sup> (2016), a resposta à questão enunciada, feita pelo investigador no início da pesquisa, parte da realidade observada, a qual se constrói como percepção da realidade e como resposta, a partir dos registros acumulados na essência ontológica do ser observador. Na fenomenologia a resposta ao que é posto em questão, é gerada a partir dos registros próprios do observador, frente ao que é observado.

---

<sup>4</sup> KEIM. Ernesto Jacob. **Fenomenologia**. Matinhos; UFPR, comunicação oral, 2016.

A abordagem fenomenológica proporcionou o mergulho na cultura local, com respeito, cuidado, sensibilidade e ética.

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de abril, maio, junho e julho e agosto. Com duas visitas semanais, nas quais passava o dia todo na tekoa, podendo vivenciar o dia-dia da comunidade.

Ao chegar à tekoa, por ocasião da primeira visita para iniciar o trabalho, esta pesquisadora apresentou o projeto às lideranças da comunidade com o objetivo de promover o diálogo sobre a relevância e aprovação da pesquisa. A tekoa liberou as visitas, porém o tema que seria abordado ficaria para ser discutido numa assembleia geral.

Durante o primeiro mês foi possível transitar pela tekoa dialogando com todos e conhecendo a cultura local. A família da pajé, dona Isolina, ministrou aulas de Guarani para a pesquisadora que teve, também, a oportunidade de acompanhar a confecção de artesanatos e conhecer alguns trabalhos realizados pelos indígenas. Ao final do mês foi batizada, na cultura Mbya-Guarani, recebendo o nome de Gerapoty, que significa "cuidado com a tekoa Pindoty", além de alguns acessórios referentes a essa condição de integrante do povo, aprovação e autorização para realizar a pesquisa.

Para acompanhar e relacionar-se com a tekoa, utilizou-se, além da observação, a pesquisa participante visando promover laços de respeito e ética entre o pesquisador e o grupo da pesquisa. A pesquisa participante caracteriza-se, justamente, pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de construção da mesma, pois a realidade observada não é fixa. Assim, o pesquisador deve construir uma relação baseada no respeito e na ética para que, de fato, possa estar atento nas observações e ter clareza para buscar e analisar os dados (GIL, 2010 p.31).

O brincar e a brincadeira são elementos que já fazem parte do cotidiano dessas crianças. Um dos elementos observado foi a construção dessa relação sujeito-objeto, analisando como a ludicidade se insere nas vivências que focam a cultura originária por meio do brincar e da brincadeira. Nesse contexto investigativo foi observado que a escola Pindoty juntamente com toda a tekoa convive na mesma comunidade. Para os povos originários a escola está inserida no cotidiano da tekoa e não se caracteriza como algo distante ou separado do cotidiano deles. Assim, toda a tekoa e a escola com

seu corpo docente compõem o local pesquisado. Nesse contexto, as oficinas, conversas, encontros e reuniões iniciavam na escola para organizar ou para apresentar o tema que seria abordado para depois sair e interagir com os demais membros da tekoa.

No início desta pesquisa um dos objetivos era compreender o significado do brinquedo enquanto objeto, porém foi observado através do diálogo com os adultos que as crianças não atribuem significado ao brinquedo enquanto objeto ou brinquedo industrializado como ocorre na cultura não indígena. Para as crianças indígenas o brinquedo é visto como algo simbólico, produzido por elas próprias. Representa as funções desempenhadas pelos membros da comunidade e aspectos da vida deles em geral. Cordeiro e Landa (2015) citam que:

As crianças indígenas têm um maior aproveitamento do espaço ao brincar, que todo objeto natural é para eles um brinquedo em potencial. Galhos, árvores, terra, campos e outros elementos disponíveis, ganham funções, usos e vida em suas mãos pois através destes materiais desenvolverem brincadeiras, jogos. (CORDEIRO e LANDA, 2015 p.4)

Para analisar a relação criança e objeto, seria necessário dialogar com elas também, mas no início a dificuldade encontrada foi como interagir com as crianças, visto que recebem orientação dos adultos para não conversar com estranhos. Em uma das visitas, a pesquisadora esqueceu-se de tirar o jaleco (uniforme utilizado na escola onde trabalha). Elas se aproximaram por reconhecerem-na como professora e não como visitante, possibilitando o diálogo e a troca. Relataram que confiam muito nos professores da comunidade. O uniforme foi um elemento-chave na construção da relação. O processo dialógico deu-se por meio de uma troca simbólica, na qual a representação do professor, uso do jaleco como símbolo de cuidado, cooperou no processo de diálogo e interação.

A abordagem fenomenológica integrada à observação participante possibilitou a união do observador e o observado, proporcionando o fortalecimento dessa relação, na qual o observador torna-se um membro da

comunidade e passa a vivenciar e trabalhar de acordo com a realidade observada (MANN, 1970).

Após o fortalecimento da relação com a tekoa, foi possível acompanhar e vivenciar as oficinas, as rodas de conversas, os encontros entre tekoa, conforme descrito no Quadro 4.

QUADRO 4 - MOMENTOS DAS COLETAS DE DADOS NA TEKOA PINDOTY

<b>ACONTECIMENTOS DA PESQUISA:</b>	<b>DATA:</b>	<b>Nº de pessoas</b>
<b>1ª PROCESSOS DE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE E TEKOA</b>		
Diálogo com as lideranças da tekoa acerca do projeto de pesquisa	30/03/17	04
Registro de participação na cultura Mbya-Guarani por meio de batismo e aprovação do projeto	26/04/2017	07
1ª Saída de campo para coleta de materiais para a construção da casa de reza infantil	07/08/2017	07
2ª Saída de campo para coleta de materiais para a construção da casa de reza infantil	09/08/2017	09
Brincadeiras indígenas e não indígenas	11/08/2018	21
<b>2ª RODA DE CONVERSA</b>		
1ª Roda de conversa com a liderança da tekoa	03/05/2017	06
2ª Roda de conversa com a liderança da tekoa	09/06/2017	04
3ª roda de conversa com a liderança da tekoa	14/07/2017	04
1ª Roda de conversa com as crianças	10/05/2017	12
2ª Roda de conversa com as crianças	14/06/2017	12
3ª Roda de conversa com as crianças	25/07/2017	12
Roda de conversa com lideranças de outras tekoas	19/07/2017	36
<b>3ª OFICINAS REALIZADAS</b>		
Oficina de pesca	22/06/2018	15
Oficina de arco e flecha	30/06/2018	15
Oficina da Horta comunitária	07/07/2017	22
Oficina de pintura indígena Mbya-Guarani	18/08/2017	18
Oficina de artes: representação dos pássaros locais	27/07/2017	95
<b>4ª ENCONTROS INDIVIDUAIS DE COLETIVOS</b>		
Encontro com a Pajé	18/05/2017	01
Encontro com o Cacique	26/05/2017	01
Encontro com a Pajé	28/07/2017	01
Encontro com o Cacique	03/08/2017	01
Encontro com a comunidade escolar	29/04/2017	03
Encontro com a comunidade escolar	04/07/2017	03
Encontro com a comunidade escolar	14/08/2017	03

Para fins explicativos, a pesquisadora elaborou a descrição desses momentos de coleta de dados em um quadro com eventos hierarquizados, colocando de uma maneira descritiva por categorias de eventos. O processo foi espiral e recursivo. Vale ressaltar também que esses encontros de pesquisa ocorreram de forma dinâmica e sempre respeitando o interesse, o tempo e a participação dos entrevistados no processo.

### 3.2.1. Caderno de campo

Para dar suporte a esta observação participante foi utilizado o caderno de campo, pois outro instrumento não permitiria registrar os relatos que ocorreriam nas caminhadas, as emoções, os sentimentos, o brilho no olhar, o encantamento ao falar de seu povo. De acordo com Magnani (1997), o caderno de campo é um instrumento de pesquisa, utilizado no registro de relatos, informações que outro instrumento não possibilita.

Para dar maior precisão à subjetividade da observação, foi elaborado um roteiro, visando compreender os diferentes elementos que se manifestam no brincar e nas brincadeiras, além dos aspectos culturais e da cosmovisão (Quadro 5).

QUADRO 5 - ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS

<b>Aspectos Culturais</b>	<b>Aspectos da Cosmovisão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O brincar como pertencimento particular da condição de indígena;</li> <li>- Os significados do brincar como costume e cultura local para manter a vida;</li> <li>- O brincar como representante da organização social da tekoa;</li> <li>- O lugar do coletivo e do individual no brincar;</li> <li>- A questão da individualidade e não individualismo da criança ao brincar, isto é, cada criança se mostra como ela é ou como deve ser.</li> <li>- Como se dá o cuidado como prevenção e não como impedimento;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos da cosmovisão a ser observado:</li> <li>- Idosos uma fonte de sabedoria</li> <li>- Relação do território e o brincar;</li> <li>- Terra e os antepassados.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais ferramentas são utilizadas para registrar os acontecimentos vividos;</li> <li>- As influências da cultura não indígena no ato de brincar;</li> <li>- Relação entre trabalho e a brincadeira;</li> </ul>	
--	--

FONTE: o autor (2017).

### 3.2.2. Grupo focal ou entrevista em grupo

Para promover as discussões e promover a coleta de dados foi utilizada a entrevista em grupo, chamada também por GIL (2008) de *focus group*, organizados em dois grupos: um composto pelo Cacique, a Pajé, o vice-cacique, a jovem líder da tekoa, professora e a pedagoga da escola.

Com esse grupo foram realizados três encontros. No primeiro encontro, foi reapresentado o projeto, tendo havido apenas uma escuta sensível sobre as opiniões dos pesquisados a respeito do tema abordado. No segundo encontro, foram apresentados alguns questionamentos como: a) O que o brincar significa para vocês? b) Quais brincadeiras recordam de sua infância? c) Que atividades a tekoa faz uso para fortalecer a cultura no decorrer do desenvolvimento das crianças? No terceiro e último encontro foram apresentados novamente os mesmos questionamentos e os pontos chaves levantados nos encontros anteriores.

Ao final de cada encontro, foi observada a complexidade de cada questão em vista da quantidade e profundidade de significados dialogados. Macedo (2016) esclarece que compreender/mediar situações de saberes é trabalhar com a diferença vez que cada encontro se auto-organiza, respeitando a pluralidade de cada ser e a intensidade de cada abordagem na discussão.

### 3.2.3. Entrevista

Com dona Isolina e com seu Cristino foi necessário utilizar a técnica de depoimento pessoal, pois não puderam participar de todos os encontros por

problemas de saúde. Para Gil (2010), o depoimento pessoal entende-se como um relato de experiências, apontando a ação e a pessoa que desenvolve. Os encontros com seu Cristino e dona Isolina não tinham data nem horário para iniciar ou para terminar, obrigando a utilização de uma escuta sensível e respeitando o tempo de cada um.

O segundo grupo foi composto por doze crianças na faixa etária entre 07 e 15 anos. O primeiro encontro foi iniciado com uma roda de conversa sobre a pesquisa. O segundo encontro pautou-se sobre: a) Quais brincadeiras mais gostam? b) Quais brincadeiras são realizadas na escola e quais fora da escola? c) O que o brincar significa para vocês?

No início as crianças estavam tímidas. Então foi proposta uma brincadeira conhecida como *stop*. Para isso foi montado no quadro negro uma tabela com as palavras-chave das questões. Através dessa brincadeira todos participaram, contribuindo com seu ponto de vista. No segundo contato com as crianças, as informações do encontro anterior foram organizadas. No terceiro e último encontro, passou-se à redação na forma escrita ou de desenho, conforme opção de cada criança, de toda informação colhida nos encontros anteriores finalizando com algumas brincadeiras.

As entrevistas foram flexíveis, respeitando o momento de cada um e a forma de se expressar. Segundo Macedo (2016), o pesquisador deve caminhar ao encontro dos acontecimentos sem a rigidez dos métodos estabelecidos, construindo possibilidade e caminhos para que de fato se faça caminhar.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 CONTEXTO BIO-PSICO-SOCIAL-ESPIRITUAL-HISTÓRICO DA TEKOA PINDOTY

Ladeira (2014) afirma que os guaranis buscam a Terra Sem Males. O litoral brasileiro é visto como terras ocupadas tradicionalmente, a terra original, que se encontra na beirada do oceano. Segundo Conrade (2015), esse fenômeno começou a ter mais intensidade no Litoral do Paraná desde a década de 1970 até os dias de hoje. Antigamente, na época da chegada dos portugueses, os guaranis do litoral (ou tupis da costa) acreditavam e diziam “A alma dos bons, depois da morte, há de habitar além das montanhas azuis, em um lugar maravilhoso, vedado aos traidores”, conforme Conrade (2016), os indígenas estavam se referindo ao litoral do Paraná, às regiões do lagamar Guaraqueçaba até o distrito de Paranaguá. Segundo esse autor, a palavra Paranaguá, para o Mbya é *Iparavãpy*- significa o local de origem do mundo, a porta de entrada para a Terra Sem Males.

A Tekoa Pindoty, situada na Ilha da Cotinga, pertence ao Município de Paranaguá - Paraná. Segundo informações do vice - cacique Dionísio à pedagoga da escola, a tekoa atualmente está com 48 pessoas, dividida em 16 famílias.

A terra indígena é constituída por duas ilhas, Cotinga e Rasa da Cotinga. Localizam-se na baía de Paranaguá-PR, tem área total de 1.701,00 ha. A área foi identificada em 1993 e foi homologada no final de 1995. (BONAMIGO 2009 p.92)

Esse território foi escolhido por ser calmo e sossegado, por ter uma distância considerável do território dos não índios (figura 4). Além desses elementos foi observado vestígios dos ancestrais, Segundo Nilo esses vestígios estariam nos ossos dos Mbya-Guaranis, que estariam sob a igreja ali construída a anos atrás e também acreditam que as crianças Mbya-Guaranis do passado teriam brincado no campo que atualmente é uma campo de futebol( BONAMIGO 2009 p. 94).

FIGURA 4 - FRENTE DA TEKOA PINDOTY - PARANAGUÁ - PR



FONTE: o autor (2017).

O nome Cotinga, segundo Ladeira (1990), está relacionado à ave jacu e uma árvore silvestre chamada cotinga. A junção desses dois termos deu a origem da palavra jacutinga que depois passou a ser chamada de Cutinga e atualmente é chamada de Cotinga.

A tekoa possui lideranças como o Senhor Cristino que é o cacique, vice - cacique que também atua como professor indígena na escola Pindoty, dona Isolina, a Pajé e Juliana que representa a liderança feminina da tekoa.

O senhor Cristino como Cacique tem o papel de mediar situações que ocorrem na tekoa, buscar melhorias e propiciar momentos de conversas entre todos na tekoa. Cabe ao Cacique a relação de mediador, visando resolver as situações econômicas e políticas. É com ele que a comunidade discute para resolver as situações sociais gerais (BONAMIGO, 2009 p. 175). A autora afirma que o Cacique é o principal articulador junto às instâncias externas: FUNAI, ONGs e outros agentes.

O vice – cacique trabalha juntamente com seu pai, Cristino, dando suporte no que é preciso. Quando é necessário o representa nas atividades externas e quando seu pai não está na tekoa é ele que assume a função de cacique. Na escola, Dionísio atua como professor indígena, onde trabalha elementos da cultura Mbya-Guarani. Ele atua com alunos do terceiro, quinto, sexto e oitavo ano, e fica cerca de 4 horas semanais com cada turma.

Foi possível observar várias atividades desenvolvidas pelo professor Dionísio, sendo elas durante a aula ou através de projetos. O professor utiliza

aulas de campo, rodas de conversas, atividades práticas que possibilitam que as crianças vivenciem os ensinamentos que partem da oralidade. Nesses encontros com a tekoa durante o desenvolvimento dessa pesquisa e na análise dos relatos colecionados com as entrevistas, ficou visível que nessas tekoas indígenas o brincar está ligado ao cuidado, pois em várias brincadeiras os pesquisadores destacam o cuidado entre as crianças, seja ela, na brincadeira de cuidar do irmão mais novo, no nadar no rio, ou carregar pela aldeia. O cuidado com a Mãe Terra e com todos que nela habitam e sempre é destacada a relação de cuidado entre as crianças

Dona Isolina, pajé da tekoa, tem como função principal a orientação religiosa. Utiliza a oralidade para transmitir todos os ensinamentos aprendidos com seus ancestrais. Ela também atua como conselheira, pois quando ocorre qualquer situação na tekoa, na maioria das vezes, eles recorrem a ela para pedir conselhos/orientação. Outra atividade desenvolvida por ela são os benzimentos, as curar através de rezas, remédios medicinais, por fim, desenvolve vários trabalhos manuais como confecção de: colares, cocar, bichinhos esculpidos na madeira, chocalhos. Esse tipo de artesanato é ensinado por ela às crianças da tekoa." De acordo com Bonamigo (2009),

O papel do pajé na aldeia é primordialmente de orientação religiosa. Ele precisa ter disposição para reunir a comunidade e rememorar/atualizar os ensinamentos aprendidos dos ancestrais, além de dar aconselhamento individual e fazer orações de cura em qualquer momento do dia. Ele se responsabiliza pela compra do fumo e do chimarrão para os rituais. Seguidamente é procurado para explicações de sonhos ou para auxiliar no discernimento de fazer ou não uma viagem e, em geral, as pessoas obedecem aos seus conselhos. (BONAMIGO 2009, p. 172).

Dona Isolina relata que quase todos os dias ela está ao lado da casa de reza (figura 5), fazendo sua arte, nenhuma criança é obrigada a aprender essa arte, mas é comum ter crianças junto a ela aprendendo a fazer.

FIGURA 5 - CASA DE REZA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: o autor (2017).

Seu Cristino relata que a pajé faz a reza e trabalha para a saúde do povo da sua tekoa. Ela pede para "Nhanderu" olhar pela saúde de seu povo, tem casos que a pessoa que está doente tem que ficar direto na Casa de Reza (*opy*) por cinco dias e cinco noites, então a pajé poderá saber se a pessoa tem cura ou não.

Juliana faz parte das lideranças da tekoa e representa as mulheres quando necessário, sempre está presente nas atividades realizadas na tekoa ou fora dela, atuando como mediadora nessas atividades. "Segundo ela a figura feminina é muito respeitada em sua tekoa". Atualmente ela está cursando o curso de Magistério no Instituto Federal em Paranaguá, com o objetivo de se tornar professora em sua aldeia.

"Juliana, líder feminina da tekoa, acredita que a terra do seu povo possui significado, foi escolhida por ser uma terra sem males, aqui é um ponto de passagem dos nossos antepassados que fizeram a travessia do grande mar, então ela é um ponto sagrado por que daqui os nossos antepassados conseguiam alcançar a terra sem males. Na nossa aldeia tem um fluxo grande de indígena em busca de algo, por exemplo, a cura de doenças espirituais e do corpo físico, então nossa terra é uma referência, pois saímos para outras aldeias, mas sempre sentimos a necessidade de voltar para recarregar nossas energias."

A tekoa possui uma escola chamada Escola Estadual Indígena Pindoty, tem como diretora a Taciana Bogo, a Pedagoga Renata e conta com 04 professores não índios e dois indígenas, sendo um para a Educação Infantil e um para o Ensino Fundamental. Atualmente a escola trabalha com duas turmas de Educação infantil e quatro turmas do Ensino Fundamental.

Em conversa com o corpo docente, foi relatado que os alunos Mbya-Guarani possuem características próprias, visto que a escrita não faz sentido nesse contexto, pois a tekoa utiliza a oralidade como ferramenta para transmitir seus ensinamentos. As crianças não ficam sentadas escutando ou fazendo tarefas como em escolas não indígenas.

Segundo o vice- cacique Dionísio "a escrita até certo ponto deve ser valorizada, porque foi criada para isso, mas o que deve ser valorizado mais é a parte cultural aqui na aldeia, isso que é importante para todos os povos, principalmente para nós que estamos na terra".

Na escola as crianças têm as disciplinas do currículo nacional sendo: português, matemática, ciências, geografia, história e educação física e contam também com as aulas de Guarani. Segundo a pedagoga, a escola realiza reuniões bimestrais com os professores indígenas e não indígenas para discutirem os conteúdos que serão trabalhados no bimestre, visto que alguns conteúdos como, por exemplo, o descobrimento do Brasil, na disciplina de história não é trabalhado na comunidade, pois para a comunidade não houve descobrimento e sim violência com o seu povo.

Nas aulas os professores utilizaram além do material didático, os espaços externos, ou seja, o território da tekoa como ferramenta pedagógica. É comum observar os professores dando aula no trapiche, na sala externa, em diferentes espaços que não seja a sala de aula tradicional.

Quando é iniciado um conteúdo novo, os professores fazem a introdução de forma oral e registram apenas os conceitos básicos, o mais resumido possível. A partir dessa introdução utilizam os espaços externos e o lúdico para relacionar com a realidade da tekoa e assim despertar o interesse dos alunos frente ao conteúdo proposto.

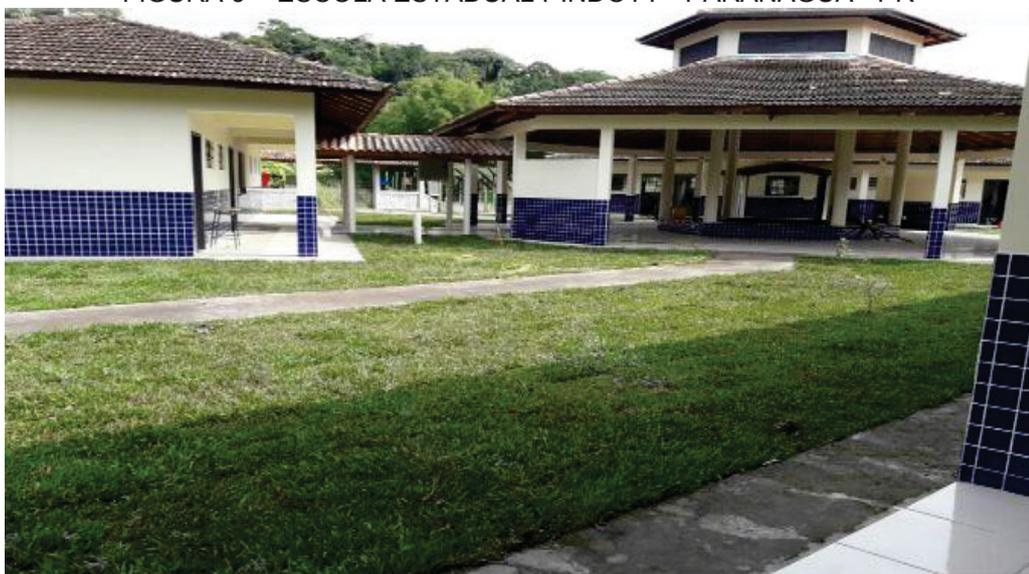
Mesmo observando nas falas de algumas pessoas da tekoa que a escrita não faz parte da vivência deles, que a escola não é um elemento da sua cultura, eles incentivam as crianças a irem para a escola, pois alegam que é

necessário aprender alguma coisa dos não índios para poderem entender e se defenderem quando for necessário.

A diretora e a pedagoga sempre que podem acompanham e auxiliam as pessoas fora da tekoa, seja acompanhando em um evento (debate, seminário), uma apresentação do coral ou até mesmo para auxiliar na compra de algum objeto.

Juliana relata que na escola (figura 6) existe uma troca, cumplicidade. A escola não impõe nada, apenas apresenta situações. Um exemplo são as trocas nas brincadeiras indígenas e não indígenas, se as crianças gostarem, elas brincam se não, não brincam.

FIGURA 6 - ESCOLA ESTADUAL PINDOTY - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA (PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY) (2017)

#### 4.2 ATIVIDADES LÚDICAS DESENVOLVIDAS NA TEKOA PINDOTY

As atividades lúdicas são realizadas diariamente na tekoa, sendo nas aulas indígenas ou não indígenas, nas oficinas, em todo momento as crianças estão interagindo e promovendo ações lúdicas.

"Juliana relata que na sua infância uma das atividades que gostava de fazer era subir em uma árvore de "guape" que era muito grande, subia na árvore e ficava lá no topo. Lá do alto, ela não escutava nada, somente os sons da natureza e conseguia ver toda a tekoa, lá ela adorava ficar observando e

cantando. Outra atividade que realizava e que ao relatar pude perceber uma grande emoção e prazer durante toda a narração, era quando acordava cedo para preparar o chimarrão e esperava a dona. Maria Cristina, para conversar e aprender muitas coisas da sua cultura. Esta senhora Maria Cristina veio a falecer a mais ou menos dois anos com 115 anos."

Juliana com dona Isolina fazem passeios com as crianças pelo território da tekoa, para que eles observem a flora e a fauna. Dona Isolina faz o reconhecimento das plantas e indica a finalidade para sanar algum problema de saúde, destacando sempre que a terra é nossa mãe e que sempre temos que cuidar dela e respeitá-la.

Essas atividades têm como objetivo trabalhar a cultura Mby Guarani da tekoa Pindoty, sendo atividades realizadas pelas pessoas mais velhas da comunidade.

#### 4.2.1. Aprendizados intergeracionais: terra, mar, convivência e história.

Dionísio é vice - cacique e professor indígena da tekoa. Ele é o mediador das atividades. Foi verificado que é preciso dinâmicas diferentes para trabalhar a cultura deles, utilizando a prática como ferramenta e o auxílio dos mais velhos.

Uma das atividades observada foi uma aula de pesca. Para isso, o Dionísio reuniu todas as crianças na escola para passar algumas orientações, conhecimentos que aprendeu com seus antepassados. Após as orientações todos se deslocaram para o trapiche. Nesse local ele explicou sobre a isca que iriam utilizar: um siri. Então, em grupos ou duplas saíram pelo mangue em busca da isca (figuras 7 e 8). Em alguns minutos as crianças retornaram com potes cheios de isca, limparam os siris deixando apenas a cabeça. Um segundo passo foi confeccionar a vara (figuras 9). Cada criança cortou o seu bambu para preparar a vara e aprenderam a fazer os nós no fio. Quando as varas ficaram prontas, o vice - cacique iniciou uma roda de conversa sobre a prática da pesca.

FIGURA 7 - COLETA DE ISCAS - PARANAGUÁ PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

FIGURA 8 - COLETA DE ISCAS - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

FIGURA 9 - CONSTRUÇÃO DE VARA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

Dionísio assegura que os povos Guaranis têm 70 e 80 por cento de sua cultura preservada. Ele trabalha a língua guarani há 15 anos. Segundo ele, é preciso criar e recriar para trabalhar sua cultura, pois a mesma não resume apenas na língua ou na escrita. A história da cultura guarani passou por vários percalços conforme atestam seus antepassados. Dionísio está organizando um material mais detalhado e com riqueza de informações junto ao cacique e à pajé sobre a caça, a pesca e a roça visando trabalhar com esse material tanto nas escolas indígenas como nas escolas não indígenas (figura 10)

Outra oficina ministrada pelo vice - cacique foi sobre arco e flecha (figuras 11 e 12). As orientações básicas foram passadas na escola e, posteriormente, foram à prática. As crianças confeccionaram o arco e flecha e conversaram sobre o uso de tais ferramentas, animais que podem ser caçados e em qual período visto que é preciso respeitar o período de reprodução dos mesmos. Conforme dona Isolina, “tudo está se acabando porque os brancos não respeitam nem o tempo de descanso da terra, nem os animais”.

Sobre esse aspecto, Juliana complementa afirmando que “a Terra é a nossa vida, a gente faz parte dela e por isso temos que entender a necessidade dela, o que ela precisa para estar se recuperando. Os nossos antepassados, quando se mudavam de lugar era porque aquela região, na qual a aldeia estava, precisava descansar para ficar fértil novamente, assim, a mata cresce, os animais voltam. Esse conhecimento foi passado de geração para geração, mas hoje não podemos mais fazer isso, porque mal temos um pedaço de terra para morar. As pessoas não conhecem o porquê da mudança e acha que os Guaranis ficam andando de lá pra cá, mas quando você conhece o real motivo da mudança, vai entender a essência, qual é nosso propósito aqui nessa terra, porque nós não estamos acima de nada, nós fazemos parte desse mundo, da terra e quando se formos vamos voltar para a terra novamente, esse é o jeito de ser guarani”.

FIGURA 10 - ATIVIDADE PARA CAÇA (ARCO E FLECHA) - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RICARDO MARIANO ACOSTA (2017).

FIGURA 11 - ATIVIDADE PARA CAÇA (ARCO E FLECHA) - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

FIGURA 12 - ATIVIDADE PARA CAÇA (ARCO E FLECHA) - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RICARDO MARIANO ACOSTA (2017)

Uma terceira oficina presenciada por esta pesquisadora foi um mutirão para construir uma horta comunitária. Dionísio destaca que a horta não faz parte da sua cultura, mas nos dias de hoje é preciso de outras fontes de alimentos. (figuras 13 e 14).

Foi iniciada uma discussão sobre a escolha das sementes, o que é bom para a alimentação. O que for produzido na horta é consumido na escola (figuras 15, 16 e 17). Cada plantação tem os seus segredos sagrados, um exemplo é de quantos passos é preciso entre uma e outra semente, quantos milhos você tem que colocar em cada buraco. A pajé, dona Isolina (figura 18) participa contando várias histórias sobre as plantações e faz sua reza para abençoar a terra e os alimentos que irão nascer.

FIGURA 13 - HORTA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RICARDO MARIANO ACOSTA (2017).

FIGURA 14 - HORTA COMUNITÁRIA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

FIGURA 15 - HORTA COMUNITÁRIA, DONA ISOLINA A PAJÉ ORIENTAÇÃO ÀS CRIANÇAS - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

FIGURA 16 - HORTA COMUNITÁRIA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017)

FIGURA 17 - HORTA COMUNITÁRIA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA (PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY) (2017).

A tekoa Pindoty tem o hábito de fazer rodas de conversas para discutir vários temas relacionados à sua cultura. Nessas conversas as pessoas mais

velhas contam histórias (figura 18). O povo guarani passa seus conhecimentos através da oralidade, utilizando muito pouco o registro escrito.

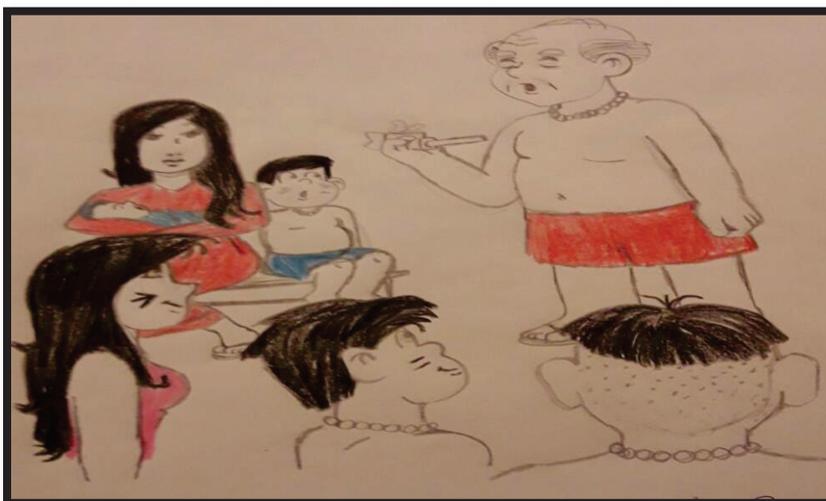
Nessas rodas, o cacique (figura 20) conta como foi a conquista da terra da tekoa Pindoty e como era a vida deles no passado. Por outro lado, a pajé, (figura 19), conta histórias, fala sobre Nhanderu e passa conselhos para os mais novos.

Juliana relata que os mais velhos significam conhecimento, pois eles ensinam toda bagagem que vieram construindo desde criança até a idade que estão. As experiências por que passaram, sejam boas e ruins, são todas contadas para os mais novos, para saberem o que é certo ou errado.

Dionísio conta que na cultura não indígena para ser alguém na vida precisa estudar, fazer universidade. Lá na aldeia para ser alguém na vida precisa da convivência, conhecer a cultura, manter a cultura, saber fazer o artesanato, a roça, a pesca isso é ser alguém na vida. A escrita é uma ferramenta inventada. Na aldeia a cultura é aprendida com pais, aprendida com os conselhos dos mais velhos e isso é ser alguém na vida, é o que se leva para toda a vida.

A tekoa também convida caciques de outras tekoas (figura 21) para contar a realidade da sua aldeia, com o objetivo de promover troca de conhecimento.

FIGURA 18 - RODA DE CONVERSA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RICARDO MARIANO ACOSTA (2017)

FIGURA 19 - 20 - RODA DE CONVERSA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

FIGURA 21 - RODA DE CONVERSA - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY (2017).

Uma estratégia muito utilizada na tekoa como forma de registro e que se caracteriza como uma atividade lúdica são os desenhos (figura 22). As

crianças gostam muito de desenhar e são motivadas por todos para sempre estar aprimorando essa arte. Foi observado que o ato de desenhar promove a interação entre o grupo. Os desenhos tornam-se uma construção coletiva, mesmo que a proposta seja para se fazer individual. Era comum chegar na tekoa e as crianças estarem desenhando, fazendo pintura nos braços ou construindo brincos e colares.

Na construção de colares e brincos foi possível observar a especificidade de cada uma e as influências que recebiam dos pais.

Em quase todas as visitas na aldeia esta pesquisadora presenciou dona Isolina, a Pajé, sentada ao lado da Casa de Reza tecendo seu artesanato ou esculpindo bichinhos na madeira e, junto a ela, sempre estavam suas filhas tecendo e observando o trabalho da mãe. O olhar não perdia nenhum detalhe. Já os filhos estavam junto a seu pai ajudando na roça ou queimando os bichinhos já esculpidos por dona Isolina. Uma vez questionada sobre a falta de seus filhos a escola, foi categórica afirmando: “ficar todo dia na escola, sentado, assim todo dia escrevendo não faz bem, é preciso ajudar nas atividades da casa, aprender a fazer as coisas da sua cultura. Então um pouco vai para a escola, um pouco fica comigo”. Isso porque para os guaranis a oralidade e a atividade prática são ferramentas para a construção do conhecimento já a escrita não faz muito sentido para eles. Mesmo tendo essa visão, incentivam as crianças a frequentar a escola desde que respeitem o seu tempo.

FIGURA 22 - REPRESENTAÇÃO DE PÁSSAROS LOCAIS - PARANAGUÁ - PR.



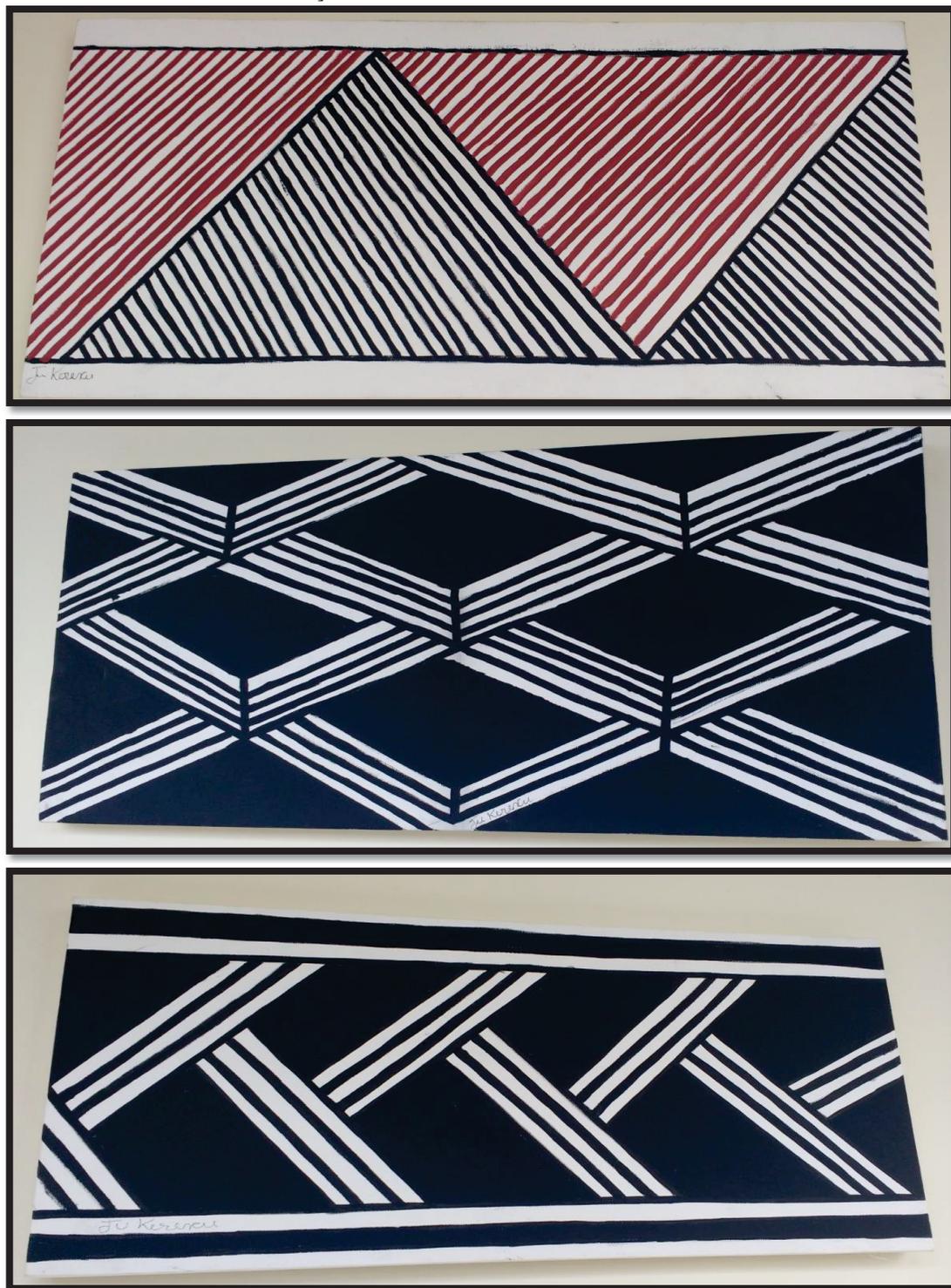
FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - ESCOLA PINDOTY (2017)

FIGURA 23 - REPRESENTAÇÃO DAS PINTURAS CORPORAIS - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

FIGURA 24 - REPRESENTAÇÃO DAS PINTURAS CORPORAIS - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

Esses quadros (figuras 23 e 24) foram criados por Juliana e sua família com o objetivo de ensinar às crianças a pintura corporal, seus significados e cores utilizadas. “Através dos grafismos presentes nos artesanatos, nós, guaranis, valorizamos historicamente e culturalmente a memória de nossos ancestrais e, assim, preservamos a nossa maneira de ser e de viver, mantendo

viva a nossa tradição“ (SILVA, 2015 p. 10). Ao final da oficina os quadros foram pendurados na escola e as crianças construíram em papel para decorar as salas de aulas.

“A pintura corporal e os desenhos, não são simples desenhos, neles há muitos significados, pois é uma forma de afirmação cultural e está associado à mitologia e cosmologia. Observamos muito bem os animais. Por isso que tudo o que fazemos tem uma relação com Nhanderu (Deus nosso Pai Maior) e com a natureza. Também tem tudo a ver com o espírito cosmológico. Cada um dos grafismos e desenhos têm um significado que está relacionado com a simbologia, à mitologia e o sistema guarani” (SILVA, 2015 p.10).

“Os Mbya Guarani, assim como outros povos, valorizam e dão grande importância às relações simbólicas de seus objetos. Utilizam sua cultura material para transmitir mensagens e informações. Estas informações estão presentes, tanto nos objetos ritualísticos quanto nos objetos de uso domésticos” (SILVA, 2015 p.12).

A tekoa ganhou uma escola nova, algo que esperavam há anos, visto que a escola velha não estava suprindo as necessidades básicas das crianças. O dia em que as crianças puderam entrar na escola nova foi inesquecível. Corriam para todos os lados, observando cada detalhe da escola e rapidamente se organizaram para ajudar a equipe docente a fazer a mudança. Todos arrumando seus trabalhos e materiais com todo o cuidado para levar para a escola nova. Até mesmo as crianças bem pequenas que mal conseguiam andar queriam ajudar levando alguma coisa, visto que agora teriam salas de aulas adequadas, sala externa e à sombra que haverá a alguns anos fruto das árvores que eles plantaram e zelam muito, além de um campinho entre outros espaços a serem utilizados.

Tanto a equipe da escola como as lideranças indígenas sentiam que estava faltando alguma coisa na escola, então Dona Isolina sugeriu que construíssem uma Casa de Reza na escola para ser trabalhada a cultura de seu povo, a língua guarani, a música e a dança. Rapidamente a tekoa se reuniu e decidiram que iriam construir a Casa de Reza na escola. Senhor Darci, esposo da D. Isolina, ficou responsável pela construção e orientou as crianças na coleta de materiais para a construção.

No processo de construção da Casa de Reza houve diversas saídas na floresta. Nas primeiras saídas, coletaram troncos finos de árvores para fazer a estrutura e bambus. Houve muito zelo e cuidado em todo o processo. Senhor Darci acompanhava as crianças e explicava qual árvore poderia ser cortada. No retorno à tekoa, senhor Darci iniciou o trabalho da construção. As crianças observavam atentamente o trabalho e auxiliavam no que era possível (figura 25). Dando sequência à construção da Casa de Reza todos foram coletar palha para fazer a cobertura (figura 26). A construção tinha etapas pré definidas, e as crianças no processo de elaboração de cada uma dessas etapas iam aprendendo. Todos os elementos de matéria prima eram encontrados na natureza, desde as paredes até a cobertura. A etapa final era o acabamento das paredes. Todos envolvidos participaram da coleta de terra e preparação da argila para fechar as paredes.

FIGURA 25 - CASA DE REZA INFANTIL - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

FIGURA 26 - CASA DE REZA INFANTIL - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

Em todas as atividades, observou-se que as crianças estavam motivadas e felizes por estarem ali, envolvidas e com os olhares atentos em todos os detalhes. Nos dias que ocorrerem essas atividades ninguém faltava ao encontro e cabe destacar o silêncio na hora em que um adulto estava falando. Essa é uma forma de respeito para com a pessoa.

Nas atividades que necessitava de maiores cuidados, as crianças maiores auxiliavam os menores, de modo que todas participavam.

As práticas comunitárias nessa tekoa Mbya Guarani onde tudo é feito de forma coletiva e espontânea expressam a manutenção dos valores construídos por essa etnia e apresentam o seu sentimento de pertencimento e cuidado por seu território. Um exemplo foi o dia em que chegaram os materiais para um evento. Esses materiais tinham que ser descarregados e levados até a escola. Quando eles viram o barco parado no flutuante, todos já se dirigiram até o flutuante para puxar os materiais. Foi uma festa, em todo momento aquela atividade era vista como uma brincadeira, os pequenos foram de tico-tico acompanhando os maiores. Quando a caixa ou objeto era pesado se dividiam para poder carregá-la.

#### 4.3 BRINCADEIRAS (NHANHEVYGA) PRATICADAS NA ALDEIA PINDOTY E NA ESCOLA ESTADUAL PINDOTY

As nhanhevyga (brincadeiras) são sempre realizadas em grupos, sejam elas só de meninas ou de meninos, ou em algumas situações juntos meninos e meninas. Essas brincadeiras são realizadas no campinho, no rio, na escola, na mata ou no centro da tekoa, na maioria das vezes as brincadeiras são cantadas.

As brincadeiras têm o seu tempo para acontecer. Algumas ocorrem no ciclo do plantio, o nadar no rio normalmente ocorre no verão e a caça respeita o ciclo dos animais.

Para Juliana “o brincar é algo natural, significa se livrar de tudo, quando brinca se liberta das coisas que a mantém presa, como ser mãe, ser adulta, se liberta de todos os problemas e deixar florescer o lado criança, que todos nós temos e para ela é o mais bonito. Quando estamos brincando nos libertamos e conseguimos ver coisas que não víamos, você vê o mundo diferente. Nós adultos temos que conciliar o adulto com a criança que todos somos, então uma vez por semana ela pára tudo o que está fazendo para brincar com seus filhos, assim pode ver a pureza das crianças e ser mais feliz.”

"Dona Isolina relata que na sua infância tinha uma brincadeira que gostava muito, que era de socar milho no pilão, nesse momento ela cantava e fazia daquele trabalho uma brincadeira."

##### 1 - Mamanga (peteca)

Esse brinquedo é construído com palha do milho e penas tiradas de animais que vivem na aldeia. Quando é necessário compram penas industrializadas para construir o brinquedo. Após a construção, as crianças se reúnem para brincar, sempre utilizando cantos.

##### 2 - Oroki (bolinha de gude)

Esse brinquedo é feito de barro ou utilizam coquinhos. Reúnem-se no campinho para construir quadra e assim faziam competições.

### 3 - Labirinto (relato da Juliana)

Na sua infância, as crianças tinham o hábito de após o almoço reunir todas as crianças na parte de baixo do morro onde fica a Casa de Reza, sendo que as crianças maiores carregavam os menores para irem a um campinho que chamavam de campoe. Esse campoe é um lugar aberto, com areia bem branquinha. Nesse campoe tem umas partes que parece um labirinto, mas todas as trilhas chegam ao mesmo lugar. Então pegávamos todas as crianças até as de colo e ficávamos o dia todo pra lá até escutar as mães gritando para nós voltar.

### 4 - Cabra cega

As crianças simulam uma dança de roda, onde uma criança fica no meio e ela não pode enxergar nada, tendo que se orientar pela música que está sendo cantada. Enquanto as crianças estão cantando, também estão mudando de posição na roda. A criança que está no centro da roda tem que se orientar pela música e descobrir quem está cantando e qual a sua posição.

### 5 - Mandaly (banana podre)

É uma brincadeira cantada, na qual uma pessoa ou objeto fixo podendo ser um pilar ou poste serve como base. As crianças fazem como se fosse um cordão, uma abraça a outra pela cintura, podendo ser sentada ou de pé. Essa base vai segurar todo esse cordão. Outra criança vai tocando a cabeça de cada um perguntando quem é você. As crianças respondem eu sou a mandioca, por exemplo. Todos os nomes tem que ser de alguma coisa que é "enfincada" na terra. Quando ela escolher a raiz que ela quer, vai puxar até "desenfincar" essa raiz da terra (figuras 27).

FIGURA 27 - BRINCADEIRA MANDALY ( BANANA PODRE ) - PARANAGUÁ - PR



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA - ESCOLA PINDOTY (2017)

## 6 - Tocorori (pescaria)

As crianças sentam todas em forma de roda, sempre cantando. Uma criança fica de fora com um pau (vara). Quando acabar a música ela tem que pescar alguém que está sentada na roda.

## 7 - Nhanhemboarai Aguã Xoxi (acento ~ no i) Karaja.

Essa brincadeira é realizada em dupla. As crianças colocam a mão uma em cima da outra, fazem com os dedos como pinça na parte de cima da mão do colega. Eles cantam e ao mesmo tempo balançam as mãos. Quem soltar antes perde e, se os dois aguentarem até o final da música, os dois soltam ao mesmo tempo e assim os dois ganham.

## 8 - Akuxi (roda cotia)

As crianças dão as mãos e fazem uma roda. Cantam e rodam de mãos dadas até o fim, quando então elas caem. A música cantada é

Akuxi ojere  
Pyavy ara py  
Uro ojapukai rã  
Oo ho'apa

## 9 - Anguja Ha'e Xivi (Gato e rato)

A brincadeira inicia formando um círculo, simbolizando uma toca, onde todas as crianças ficam de mãos dadas. É escolhida uma criança para representar o gato e outra o rato. A brincadeira inicia com o rato e gato fora do círculo. O gato persegue e precisa pegar o rato. Este deve correr para fugir do daquele e pode entrar na toca para se esconder. As crianças que formam o círculo devem proteger o rato levantando os braços para o rato entrar e fechando as pernas e segurando firme para não deixar o gato entrar. O gato só ganha correndo e criando estratégia para pegar o rato fora da toca.

## 10 - Mãe mandioca

Essa brincadeira inicia escolhendo quem vai plantar a mandioca. Após a escolha, todas as crianças devem correr para que a criança que vai plantar não seja pega. Se a criança for pega, deve ficar acocorada, simbolizando uma

mandioca plantada, até que um colega faça a colheita, puxando a criança pelo braço como se estivesse colhendo a mandioca.

Juliana relata que ensina para as crianças as brincadeiras da sua infância e principalmente para os seus filhos. Destaca que até hoje essas brincadeiras são praticadas. Ela acredita que as brincadeiras são muito importantes, porque vai influenciar na vida adulta dessas crianças, pois se não aprenderem as brincadeiras da sua cultura com os pais, o que vão ensinar para seus filhos?

"Tem brincadeira que aprendi com minha mãe, que aprendeu com minha avó, mas nós damos liberdade para que construam suas próprias brincadeiras. Eu ensino uma brincadeira para a minha filha, depois de um tempo ela volta e pergunta como era a brincadeira que eu tinha ensinado e ela fala, ai mãe, eu ensinei tudo diferente aos meus amigos. Ela cria novas regras para aquela brincadeira."

Para Juliana as crianças indígenas não sentem necessidade do brinquedo (objeto), brinquedo comercializado que as crianças não indígenas utilizam, pois são livres para brincarem do que quiserem e construïrem seus brinquedos. Elas têm a liberdade de brincar do jeito que acharem melhor, sem a necessidade do brinquedo (objeto) pronto ou definido. Para Oliveira o brinquedo possui uma relação com a cultura local:

Há sim, entre estas crianças e em sua cultura lúdica, uma série de objetos próprios, produzidos e separados para o seu brincar. Ou seja, há uma cultura material propriamente infantil, composta por brinquedos produzidos na própria aldeia como o estilingue e a zarabatana, inclusive alguns montados pelas próprias crianças, como é o caso dos piões.(OLIVEIRA, p.134)

Nos processos de interação na comunidade, foi possível perceber que as crianças construíram uma relação de confiança com esta pesquisadora após participação em algumas atividades na escola (Figura 28) junto às professoras e pedagoga.

FIGURA 28 - ENCONTRO COM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

"As crianças relataram que gostam de brincar de: subir em árvore (balançar e se pendurar), tomar banho no rio, brincar de duro (estátua), cabo de guerra, correr, corrida com tora, brincadeiras cantadas, pega-pega, de boneca, esconde - esconde, pular corda e com carrinho. Segundo elas essas brincadeiras são realizadas dentro e fora da escola." Há uma interação entre as brincadeiras praticadas pelas crianças indígenas e as brincadeira das crianças não indígenas, assim como um hibridismo do ato de brincar, sendo tanto da cultura Guarani como de brincadeiras que vieram de outras culturas.

O futebol é uma atividade muito praticada na tekoa. Há um campo de futebol ao fundo da ilha, onde é comum eles estarem treinando, visto que são organizados por times (masculino e feminino) e realizam um campeonato uma vez por ano. Nesse campeonato, a disputa ocorre entre os times, sendo masculino com masculino, feminino com feminino e masculino com feminino.

Na escola eles também aprenderam algumas brincadeiras, sendo xadrez, dominó, uno, jogo da velha, forca, elástico, ciranda, queimada, coelho sai da toca (figura 29), galinha choca (figuras 30 e 31). Tais brincadeiras foram apresentadas pelas professoras, "relatam que praticam na aula junto com os conteúdos e na aula de educação Física, nunca somos forçados a praticá-las, sempre as professoras apresentam a brincadeira e perguntam se queremos

brincar ou não. Elas sempre respeitam a nossa vontade, pois em alguns momentos queremos brincar livre, sem nenhuma regra".

FIGURA 29 - BRINCADEIRA REALIZADA NA ESCOLA (COELHO SAI DA TOCA) - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

FIGURA 30 - BRINCADEIRA REALIZADA NA ESCOLA (GALINHA CHOCA) - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

FIGURA 31 - BRINCADEIRA REALIZADA NA ESCOLA (LENÇO ATRÁS) - PARANAGUÁ - PR



FONTE: AUTOR (2017).

Praticam também as brincadeiras que aprendem com os mais velhos. O professor Dionísio promove muitas brincadeiras em suas aulas. Essas brincadeiras são na sua maioria ligadas à cultura Guarani e contexto. Algumas delas foram citadas acima.

Quando questionados sobre o significado de brincar, elas ficaram um tempo pensando e conversando entre si. Então responderam "que brincar significa alegria, felicidade, um sorriso, faz bem para a saúde, promove a liberdade, sentimentos e nos faz ser criança".

Segundo as crianças, "a cultura Mbya-Guarani está presente na sua Língua, no canto e na dança, nas danças Guerreiras, na sua crença, no artesanato, na casa de reza e no cachimbo. Praticamos diariamente a nossa cultura, pois entre nós só falamos Guarani, temos o nosso grupo onde apresentamos na tekoha e fora dela as nossas danças e cantos, sempre vamos a casa de reza no por do sol para fazermos nossas rezas e recebemos conselhos da nossa pajé, somos preparados desde pequenos para receber o nosso cachimbo, pois é algo sagrado para nós, uma ligação com "nhanderu". "

Nas conversas, percebe-se que as crianças têm um grande respeito pelo seu território, sempre falam com orgulho da sua terra, da sua gente. Nas rodas de conversas sempre os mais velhos falam sobre a importância de cuidar da terra mãe. "Segundo eles o território significa a nossa ilha, onde plantamos e colhemos frutos, temos água que é um símbolo sagrado, nos dá paz, pois é a nossa terra e nosso lar".

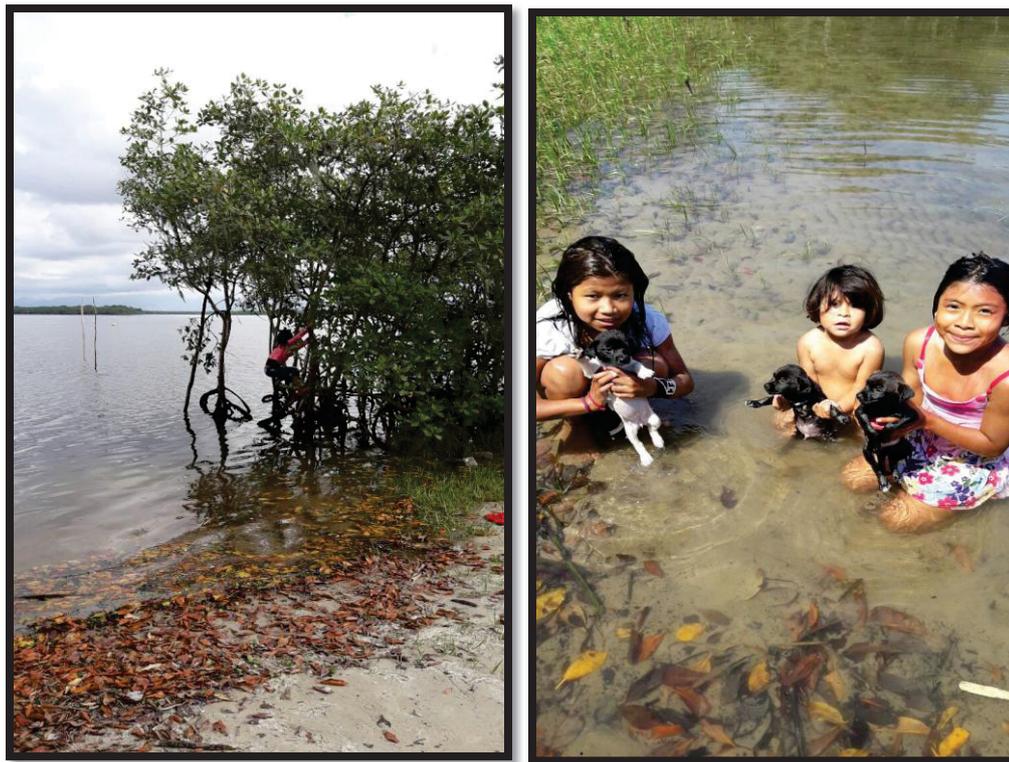
Ao caminhar pela tekoa, percebe-se que as crianças são criadas e brincam livremente (figuras 32 e 33), uma cuidando da outra, sempre em grupos. É comum ver uma criança de seis ou sete anos com um bebê no colo, brincando, cuidando para que seus pais possam fazer suas atividades.

FIGURA 32 - BRINCADEIRAS ( RODA - RODA E CASINHA) - PARANAGUÁ - PR.



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA (PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY) (2017).

FIGURA 33 - BRINCAR NA BAÍA - PARANAGUÁ - PR.



FONTE: RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA (PEDAGOGA ESCOLA PINDOTY) (2017)

#### 4.4 FORTALECIMENTO DA CULTURA E COSMOVISÃO: A LUDICIDADE E O CUIDADO NO TERRITÓRIO.

Na tekoa Pindoty o território é visto como um espaço sagrado, pois esse território promove uma ligação com seus ancestrais. Essa ideia de território relaciona-se com o pensamento de Santos (1999), que apresenta o território usado, carregado de significados, representando a identidade de uma comunidade e promovendo o sentimento de pertencimento.

Esse sentimento de pertencer a mesmo território é muito dialogado entre adultos e crianças, através das brincadeiras indígenas, das rodas de conversas e das saídas de campo. É um território a ser explorado, porém com cuidado e respeito. Apresenta-se como um sítio simbólico de pertencimento, onde o espaço é vivido, trabalhando a partir da coletividade (ZAOUAL, 2003).

A noção de terra está, pois, inserida no conceito mais amplo de território que sabidamente pelo Mbya se insere num contexto histórico (mítico) cíclico, e portanto infinito, pois ele é o próprio mundo Mbya. (LADEIRA, 2014 p. 67)

As comunidades indígenas mantêm essa relação com o seu território, visto ser ele o principal elemento de sua identidade, apresentando uma tradição em seu modo de viver. O litoral do Paraná é um território que possui diferentes comunidades com identidade, cultura, organização própria e profunda ligação com o local onde vivem. A tekoa Pindoty é uma dessas comunidades, promovendo uma relação de respeito com o meio ambiente e com sua terra, utilizando os recursos naturais apenas para sua sobrevivência, visando uma qualidade de vida.

Os modelos locais também evidenciam um arraigamento especial a um território concebido como uma entidade multidimensional que resulta dos muitos tipos de práticas e relações; e também estabelecem vínculos entre os sistemas simbólico/culturais e as relações produtivas que podem ser altamente complexas. (ESCOBAR, 2005 p.4)

Na tekoa, os recursos naturais ou materiais são utilizados de forma coletiva, ou seja, os materiais naturais a serem utilizados na confecção de artesanatos ou mesmo alguma doação que a tekoa recebe são divididos com todos conforme a necessidade de cada família. A tekoa não compactua com os modelos capitalistas atuais, pois não se trabalha com vista a acúmulo de objetos, mas sim, o bem coletivo. Escobar (2014) apresenta a comunidade do rio Yurumanguí, que começaram a propor estratégias para fortalecer o controle sobre o território, a prevenção do deslocamento e o direito de paz, liberdade e vida em territórios coletivos.

A cultura do sítio esta no horizonte dos paradigmas do futuro. É ela que constitui um cadinho dos modos de organização e de estímulo dos atores locais em torno das mudanças necessárias. O sítio funciona assim como um perito cognitivo e coletivo. Ele desencadeia mecanismos de cooperação que estabilizam a desordem inerente aos organismos sociais. As crenças compartilhadas tornam-se motores simbólicos para a ação, o que fundamenta a relevância das dimensões inisíveis no sucesso econômico. (ZAOUAL, 2003 p. 103)

Na tekoa é possível observar os elementos da cultura do sítio, sentimento de cooperação e trabalho coletivo vivenciados por todos. As crianças participam de forma natural, sem obrigatoriedade. As mesmas transformam esse trabalho em uma brincadeira ou atividade lúdica. Para Costa (2005), o sentido de lúdico, parte do brincar e se divertir, proporcionando

situações de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Carvalho (2005) complementa afirmando sobre a realidade das crianças da etnia Parakanã do sudeste do Estado do Pará, que ficam andando pela aldeia, brincando, trabalhando ou buscando frutos para se alimentar e alimentar seus irmãos menores. Os adultos não têm o hábito de ficar supervisionando as crianças, pois as maiores cuidam das menores. Isso também foi encontrando na tekoa Pindoty em Paranaguá.

Teixeira (2007) relata que "A criança indígena participava de todas as atividades junto aos adultos, não chegando a se destacar uma atitude lúdica apenas vivenciada pelas crianças, visto que, mesmo com relação às atividades consideradas de trabalho, as crianças participavam desde a tenra idade".

A ludicidade foi um elemento observado constantemente na tekoa, pois não era possível separá-la, visto que em todas as atividades e ações que as crianças realizavam era possível percebê-la. Luckese (2014) destaca que o lúdico é algo que está sendo construído enquanto significado. Apresenta-se atualmente como um conjunto de experiências, que parte da complexidade das atividades e experiências humanas e resulta em algo prazeroso. Esse autor afirma que a ludicidade é um estado interno de bem-estar, de alegria e de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano.

As atividades lúdicas vivenciadas na tekoa utilizam a oralidade, a coletividade e seus elementos culturais como base. Visto que a brincadeira pode se relacionar com questões sociais, uma vez que o ato de brincar promove a interação entre os meios sociais e culturais, nas quais o sujeito tem a liberdade de construir e reconstruir suas relações.

Há brincadeiras que marcam a história de cada grupo social, pois são brincadeiras que os pais, os avós brincaram e passam para os filhos e netos. Kishimoto (2003) considera como brincadeira tradicional passada de geração para geração. Para Beltrão (2015), as vivências nas aldeias, sejam elas a caça, pinturas, rituais, confecção de artefatos, feitos a partir do olhar atento da criança que aprende, compreende e repassa de geração para geração estão construindo suas referências culturais.

Na tekoa foi observado que as crianças praticam as brincadeiras que os mais velhos apresentam e as brincadeiras que a escola proporciona. Um

elemento importante que foi observado é que todas as brincadeiras apresentadas passam por um processo de reconstrução, momento em que as crianças acrescentam seus conhecimentos e necessidades, ou seja, sua cosmovisão.

A cosmovisão, segundo Keim (2015), é um processo construído coletivamente, a partir dos conhecimentos e registros acumulados no tempo e espaço, tendo como base sua ancestralidade. As crianças da aldeia possuem a liberdade e autonomia de construir suas brincadeiras e, na maioria das vezes, utilizam sua cosmovisão e sua ancestralidade como base.

Para Escobar (2014), a ancestralidade é a ocupação antiga de um território, podendo ser entendida como um "Mandato Ancestral", que permanece até os dias atuais na memória dos anciões e dos quais eles testemunham, tanto a tradição oral como a pesquisa histórica e as experiências dos mais velhos.

Compreende-se assim, que cada etnia possui sua cosmovisão, pois será construída de acordo com a ancestralidade de cada comunidade, bem como com a ligação com o território e seus antepassados. Mesmo respeitando os elementos que perpassam a cultura indígena, cada comunidade possui suas particularidades, construindo coletivamente cada elemento que está presente em sua cosmovisão.

As atividades lúdicas desenvolvidas na tekoa indígena Pindoty valorizam a criatividade, a sensibilidade e o afeto. Esses elementos vão ao encontro da abordagem teórica escolhida acerca do Cuidado em Boff (1999), o qual abordava as sete ressonâncias do cuidado, sendo elas: o amor, a justa medida, ternura vital, a carícia essencial, a cordialidade, a convivencialidade e a compaixão radical. Todos esses elementos que reverberam do cuidado foram encontrados nas práticas diárias nessa tekoa Pindoty. Outro elemento importante encontrado na cosmovisão indígena é que o mundo não se separa da pessoa. É um processo de construção onde se aprende a viver e envolver-se com o meio ambiente. Dentro desse contexto encontrado, o território, o lúdico são intrínsecos na vida da criança da tekoa Pindoty.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O processo de interação na tekoa Pindoty em Paranaguá/PR possibilitou conhecer a cultura Mbya-Guarani por meio do lúdico, compreender o ato de brincar e das brincadeiras das crianças, observando a relação entre o brincar e a cosmovisão e essa ação como elemento de fortalecimento da cultura.

A tekoa busca trabalhar a sua cultura com as crianças de diversas formas, seja através das brincadeiras, das rodas de conversas ou através das saídas de campo. Dessa forma é possível observar o respeito e o orgulho que as crianças demonstram quando falam de sua aldeia, de seu povo. "Para as crianças, cultura é a língua, o canto, a dança, a crença, o uso do cachimbo, a Casa de Reza, o artesanato, os seus costumes".

No entanto as lideranças têm a compreensão e preocupação, visto que se vive em um mundo capitalista (onde tudo vira mercadoria ou é instrumentalizado) que busca o acúmulo de bens, descartando a cultura, a ética e o respeito. Dessa forma utilizam de diferentes estratégias para contribuir no desenvolvimento das crianças, na formação do ser indígena, promovendo rodas de conversas com os mais velhos, onde a oralidade e o apreender são a base dessa forma de convivência e aproximam a criança da sua cultura. Essa criança tem plena compreensão do que é significativo para a formação da vida em comunidade e o que é complementar. A ludicidade tem papel fundamental nessa formação e desenvolvimento.

As lideranças não proíbem a relação das crianças com os objetos ou brincadeiras externas, porém sempre estão orientando da melhor forma possível, apresentando as consequências de determinadas atitudes, valorizando o conhecimento dos antepassados sobre a Terra, a Natureza e com isso despertam nas crianças uma relação de respeito para com o seu território, com seus colegas, o cuidado com seus irmãos mais novos, com os animais que habitam a tekoa, com a mãe Terra e com a sua língua.

Essa relação de respeito e cuidado parte da percepção de sentir /pensar o território, feita com o coração, mente e corpo. O sentir é fundamental para o ato de pensar e agir humano. Esse pensar e agir compõe o território vivido, com sua caixa preta, onde as ferramentas partem da singularidade e saberes

de cada comunidade. Os sujeitos fazem parte dessa construção coletiva. O seu ser se constrói em harmonia com a natureza caracterizando-se como um lugar coletivo, histórico e cultural.

A maioria das brincadeiras apresentam elementos que se relacionam com o território vivido, buscando referências com os mais velhos, ou seja, é um processo construído coletivamente através dos conhecimentos acumulados, com base na ancestralidade.

Dessa forma o ato de brincar manifesta-se de forma singular e apresenta a particularidade da tekoa, constituindo sua identidade coletiva. Esse brincar traz consigo elementos do movimento de libertação, autonomia e de natureza anticolonial, pois são baseados na sua cultura e cosmovisão.

Um elemento fundamental observado na tekoa é o sentimento de pertencimento tanto dos adultos como das crianças em relação ao seu território. Quando foi questionado sobre o significado desse território, as crianças responderam rapidamente "nossa casa, nosso lar, terra sagrada que transmite paz e energia, onde plantamos e temos a água que também é algo sagrado pois nos purifica".

É possível compreender que o território para as crianças é um espaço carregado de significados, que não se separa terra e sujeito, sendo elemento da identidade coletiva. O brincar relaciona-se com esse território, visto que as crianças conhecem todo o seu entorno, transitando sozinhas por tudo, tendo a consciência que devem respeitar a terra mãe, pois ela é a base da sua cosmovisão.

A escola é tida como parte desse território, uma vez que as atividades normalmente ocorrem ou na escola ou no seu entorno. A equipe docente tem uma relação de respeito e cuidado com todos na tekoa, auxiliando da melhor maneira possível, participando apenas quando a tekoa solicita.

O lúdico é visto pela escola como uma ferramenta pedagógica que trabalha a criatividade, mesclando as brincadeiras tradicionais da tekoa com as brincadeiras que os professores apresentam. Antes de os professores apresentarem-nas para as crianças, mostram para as lideranças como forma de respeito, cuidado e aquiescência dos mesmos. A maioria das atividades lúdicas propostas pela escola tem ligação com o seu território ou com os elementos da cultura da tekoa.

O território é um elemento da ludicidade na tekoa, pois em todas as atividades observa-se o querer estar brincando naquele espaço, o olhar de encantamento com as conversas e aprendizados. Novos saberes se constroem a partir da perspectiva de sentir e pensar com a Terra, onde a arte de viver e pensar concilia-se com o coração e mente.

As atividades lúdicas observadas na tekoa partem da complexidade das experiências, carregadas de significados, sendo um estado interno de bem-estar, de alegria e de plenitude que ocorre em qualquer momento ou estágio da vida, visto que todas as idades participam das atividades, partindo da memória e história dos mais velhos, deixando uma marca em cada um que participa.

As brincadeiras ocorrem normalmente de forma espontânea e coletiva. Muitas vezes representavam situações do seu cotidiano ou imitação das ações dos mais velhos, caracterizando-se com o estado de bem viver, onde os povos vivem em harmonia com os elementos do seu entorno.

Acredita-se que a concepção de ludicidade observada na tekoa transcende a concepção destacada na literatura, visto que a construção da identidade, bem como da cultura e todos os elementos que estão ao seu entorno se ampara na ancestralidade e cosmovisão da tekoa.

Dessa forma cada comunidade constrói sua concepção de ludicidade, do brincar e da brincadeira, pois é vista como uma ação que promove o cuidado, a criatividade e promove a relação com seu território, partindo da sua identidade coletiva, ou seja, da sua cosmovisão e ancestralidade.

O brinquedo, que inicialmente era um objetivo de observação nesta pesquisa, foi retirado após a pesquisa de campo, porque o brinquedo industrializado não tem significado enquanto objeto na tekoa, como ocorre na cultura não indígena.

As crianças indígenas utilizam o território, os recursos naturais como elementos do brincar e nele criam seus brinquedos. Quando a brincadeira necessita de um brinquedo, as crianças o fazem com o auxílio de um adulto ou de forma independente. Esse brinquedo possui significado, sendo visto como um elemento simbólico que representa seu território, sua cultura. Então a pesquisa direcionou o seu olhar para o lúdico inerente ao brincar e às brincadeiras das crianças indígenas.

Após a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo tornou-se possível afirmar que a tekoa utiliza o lúdico, o brincar e as brincadeiras para fortalecer sua cultura, vista como uma estratégia que trabalha o sujeito na questão social e cultural e no desenvolvimento da criança em sua plenitude tendo como base sua ancestralidade e sua cosmovisão.

Dessa forma, a ludicidade na tekoa é construída coletivamente em um espaço vivido, a partir da sua história, cultura e contexto, amparando-se na sua ancestralidade e cosmovisão. Nela a relação de cuidado e respeito com a mãe Terra apresenta-se de forma indissociável.

Por fim, ao considerar os saberes a partir da ludicidade da realidade local, Tekoa Pindoty e suas práticas assim como todo o patrimônio imaterial existente, este trabalho de pesquisa procurou proporcionar subsídios para a compreensão da complexidade encontrada nas relações sujeito/sujeito, sujeito/território da cultura local a partir dos elementos da ludicidade, como também fomentar discussões acerca do tema em defesa dessa cultura no intuito de superar dificuldades que poderão surgir futuramente.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**; tradução de Tadeu Breda. - São Paulo: Autonomia Literária. Elefante, 264 p. 2016.

ALVES, L. A. S. "**Educação escolar indígena na Ilha da Cotinga em Paranaguá e sua relação com a liberdade cultural-sócio religiosa-do povo Mbyá-Guarani.**" (2015).111 f. Tese ( Doutorado em Ciência da Religião) - Setor de Religião e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015 Disponível em: < [www.sapientia.pucsp.br](http://www.sapientia.pucsp.br)>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

ALMEIDA, A. J. M. **Esporte e Cultura: esportivização de práticas corporais nos jogos dos povos indígenas.** Ministério do esporte, Brasília, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128028/Esporte%20e%20Cultura%20%20Esportiviza%C3%A7%C3%A3o%20de%20pr%C3%A1ticas%20corporais%20nos%20jogos%20dos%20povos%20ind%C3%ADgenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado: 03 de mar. 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASSOLS, N. B e FLORIANI, N. (org). **Saberes, paisagens e territórios rurais da América Latina.** Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

BELTRÃO, J. B.; DOMINGUES-LOPES, R. C.; OLIVEIRA, A. C. **O Lúdico em questão: brinquedos e brincadeiras indígenas.** Desidades, n. 06. ano 3. mar 2015. Artigo.

BENKO, G. ; PECQUEUR, B. **Os recursos de território e os territórios de recursos.** Geosul, Florianópolis, v. 16, n.32, p. 31-50, jul./dez. 2001.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BONAMIGO, Z. M. **A economia dos Mbya-Guaranis: trocas entre homens e entre deuses e homens na ilha da Cotinga, em Paranaguá-PR.** Curitiba: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.** Disponível em: < [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 12 out. 2016.

- CARVALHO, A. M. A. **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca**, volume I / Ana M. A. Carvalho... [ et al. ], (organizadores) - São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade; tradução Klauss Brandini Gerhardt**. São Paulo; Paz e Terra, 1999.
- CONRADE, D. W. **A arte Guarani-Mbya de Guaraqueçaba: aldeia Kuaray Guata Porã**, Curitiba, PR: Ed. do Autor, 2015.
- CORDEIRO, B. M. A.; SANTOS B. L. dos. **A importância dos brinquedos produzidos pelas crianças Guarani Kaiowá da aldeia Porto Lindo na construção de conceitos e representações culturais**. ANAIS DO ENIC, n. 6, 2015.
- COSTA, A **formação lúdica do professor e suas implicações éticas e estéticas**. Psicopedagogia on line. Educação e saúde mental. 28 jun. 2005. disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp>> Acesso em: 21 nov. 2016
- DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências sociais/ Pedro Demo**. - 3 ed. rev e ampl. - São Paulo: Atlas, 1995.
- ESCOBAR, A. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.133-168.
- ESCOBAR, A. **Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia/ Arturo Escobar--Medellín: Ediciones UNAULA, 2014** 184 p. (Colección Pensamiento vivo)
- ESCOBAR, A. **Sentipensar la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur**. Revista de Antropología Iberoamericana, 11(1): 11-32, 2016
- FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais : Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. En: OSAL : *Observatorio Social de América Latina. Año 6 no. 16 (jun. 2005- )*. Buenos Aires : CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>> Acessado em: 14 de fev. 2017.
- FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

FREITAS, A. E. de C. **A poética do belo caminhar: arte, ecologia, resistência e narrativa Mbyá Guarani**. Tom - UFPR, v. 2, n. 4, 2016.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. Brasília. Disponível em: <[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)> . Acessado em junho de 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KEIM, E. J. **Interações de Rudolf Steiner com uma Educação Ambiental**. Educar em Revista, Curitiba Brasil, n.36, p.85-100, abr/jun. 2015. Editora UFPR.

KEIM, E. J.; SANTOS, F. **Educação escolar indígena: interculturalidade e cosmovisão na revitalização da língua e cultura Xokleng/Laklãnõ**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.16, n. 2, p. 169-183, 2013

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e a brincadeira**. Tizuko M. Kishimoto (org): 07 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOPENAWA, A. B. D. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami**/ Davi Kopenawa e Bruce Albert; tradução Beatriz Perrone Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros Castro - 1ª ed. - São Paulo; Companhia das Letras, 2015.

KRAEMER, M. L. **Lendo, brincando e aprendendo**/Maria Luiza Kraemer- Campinas, SP: Autores Associados, 2007. - ( Coleção formação de professor)

KRENAK, A. **Encontros**. Organização Sergio Cohn. - 1ª ed. - Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

LADEIRA, M.I.; AZANHA, G. **Yvi Pau ou Yva Pau. " Espaço Mbya entre as águas ou o caminho aos céus"**. [s. 1.], Centro de trabalho Indigenista, 1990.

LADEIRA, M. I. **O caminhar sob a luz: Território mbya à beira do oceano**. Versão online. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista - CTI, 2014

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7 ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

LARAIA, R. de B., 1932- 1.331c **Cultura: uni conceito antropológico** / Roque 14.ed. de Barros Laraia. — 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

LITTLE, P. E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da Territorialidade**. Anuario Antropologico/2002-2003 Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004: 251-290

LUCKESI, C. **Ludicidade e formação do educador**. Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais**. Salvador: EDUFBA, 2016 120 p.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar atividades e materiais**. Loyola - 07 ed. - São Paulo: Loyola, 2010.

MAGNANI, J. G. **O velho e bom caderno de campo**. Revista Sexta Feira, n. 1, p. 8-12, mai. 1997.

MANN, P. H. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil** / Janet R. Moyles; trad. Maria Adriana Veronese. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, K. de. **Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças Guarani de uma aldeia em Aracruz - ES**. 242 f. Dissertação ( Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade federal de Espírito Santo. Espírito Santo, 2007. Disponível em: <[www.psicologia.ufes.br](http://www.psicologia.ufes.br)> Acesso em: 02/02/2017.

OLIVEIRA, L. S., SOUSA, E. L. **A ludicidade das crianças tentehar-guajajara**. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, 2008 Posadas.

PECQUEUR, B. **O Desenvolvimento territorial: uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do Sul**. Campina Grande: Raízes. Vo. 24, N. 1 e 2, jan-dez/2005, p. 10-22.

RAMOS, A. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Editora Atica, 1986

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** - Curitiba: Ibpex, 2007.

RIBEIRO, D. **O Povo brasileiro: evolução e sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, M. **Dinheiro e território**. Universidade Federal Fluminense e abertura do ano letivo de 1999, p.7-13.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, S.M.P. dos (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, E. S. dos; NEPOMUCENO, V. de O.; MOURA. P. A.;BOMFIM, N. R. *et al.* **Os conhecimentos de território, memória e identidade para preservação da cultura dos povos indígenas Pataxó de Porto Seguro - Bahia**. Congresso Nacional de Educação III CONEDU. 2016

SATO, M.; SILVIA, R. **Território e identidades: mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso - Brasil**. Rev. Ambiente & Sociedade, Campinas v. XIII, n. 2, p. 261-281, jul.-dez. 2010.

SEÁRA, E. C. R. **Brincadeiras (nhahewangá) Guarani: olhares interculturais das técnicas corporais dos Guarani da aldeia M'Biguaçu**. In: 5. Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas. Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE).2015. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais>>. Acesso em: 13/02/2017.

SILVA, A. da. **O grafismo e significados do artesanato da comunidade Guarani da linha Gengibre**. Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História da UFSC, p. 31, 2015.

SILVA, R.C. **Brinquedo**. In: GOMES, C. L. (org) Dicionário crítico do lazer. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004. p. 25 – 29.

TEIXEIRA, M. das G. de S. T266 **Infância, o sujeito brincante as praticas lúdicas no Brasil oitocentista/** Maria das Graças de Souza Teixeira. – Salvador, 2007. 270 f.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1987.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ZAOUAL, H. **Globalização e diversidade cultural/** Hassan Zaoual; textos selecionados e traduzidos por Michel Thiollent, São Paulo: Cortez, 2003

ZAOUAL, H. **Nova economia das iniciativas locais: uma introdução ao pensamento pós-global/** Hassan; tradução de Michel Thiollent , Rio de Janeiro: DP&A: Consulado Geral da França: COPPE/UFRJ, 2006.

## GLOSSÁRIO

**AKUTI - COTIA ( BRINCADEIRA CANTA RODA COTIA)**

**ANGUJA HA'E XVI - BRINCADEIRA DO GATO E RATO**

**EIRUPARU - BRINCADEIRA DA ABELHA**

**IPARAVÂPY - PARANAGUÁ, LOCAL DE ORIGEM DO MUNDO**

**MÃDJI'O - BRINCADEIRA DA MANDIOCA**

**MAMANGA - PETECA ( BRINQUEDO )**

**MANDALY - BANANA PODRE**

**NHANDERU - DIVINDADE**

**NHANHEBOARAI AGUÂ XOXI ( ACENTO ~ NO I ) KARAJA -**

**BRINCADEIRA COM AS MÃOS**

**NHANHEVYGA - BRINCADEIRA**

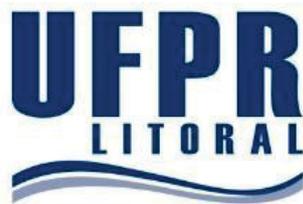
**TEKOA - NOSSO HABITAT, NOSSA ALDEIA**

**TOCORORI - PESCARIA**

**OPY - CASA DE REZA**

**OROKI - BOLINHA DE GUDE**

## APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Setor Litoral  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial  
Sustentável

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARICIDO - TCLE

Paranaguá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

A comunidade Pindoty, situada na Ilha da Cotinga, Paranaguá - Paraná está sendo convidada a participar livremente da pesquisa intitulada, **A ludicidade inerente ao brincar e às brincadeiras junto as crianças na tekoa Pindoty (Mbya-Guarani)**, sob a responsabilidade da pesquisadora Karyna Brunetti Lucinda, aluna do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral - UFPR. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a ludicidade da criança indígena, observando se o brincar e a brincadeira são elementos de fortalecimento cultural em um contexto de uma aldeia.

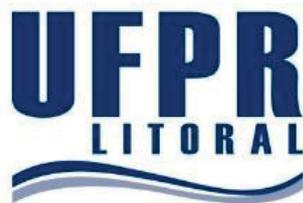
Autorizo a utilização de minha voz ao conceder depoimentos orais, bem como autorizo o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização destas informações será a fins institucionais. Estou ciente de que a pesquisadora responsável prestará esclarecimento sobre os procedimentos a serem realizados e que esta pesquisa não trará risco à minha integridade física e moral, sendo os demais riscos mínimos. As informações obtidas neste estudo serão úteis cientificamente, especialmente para as áreas da Educação e Antropologia, poderão ser divulgadas em publicações e congressos. Em qualquer momento do estudo, poderei solicitar maiores esclarecimentos sobre o seu desenvolvimento e serei prontamente atendido pela pesquisadora responsável, bem como, poderei me recusar em responder quaisquer das perguntas, independentemente de justificativas. Minha participação é, portanto, voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem qualquer ônus ou consequencia para mim. Será garantido sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

---

Participante responsável

---

Pesquisadora responsável

**APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Setor Litoral  
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial  
Sustentável

**AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM**

Eu \_\_\_\_\_ (Cacique) , portador(a) do CPF n. \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ ( vice-cacique), portador do CPF n. \_\_\_\_\_, autorizo a gravar imagens da Comunidade Pindoty por meio de imagens de fotografia e veicular estas imagens na dissertação cujo título é, **A ludicidade inerente ao brincar e às brincadeiras junto às crianças na tekoa Pindoty (Mbya-Guarani)**, realizada pela pesquisadora Karyna Brunetti Lucinda, para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem qualquer ônus.

Paranaguá \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Participante ou responsável (Cacique)

\_\_\_\_\_  
Participante ou responsável ( vice Cacique)