



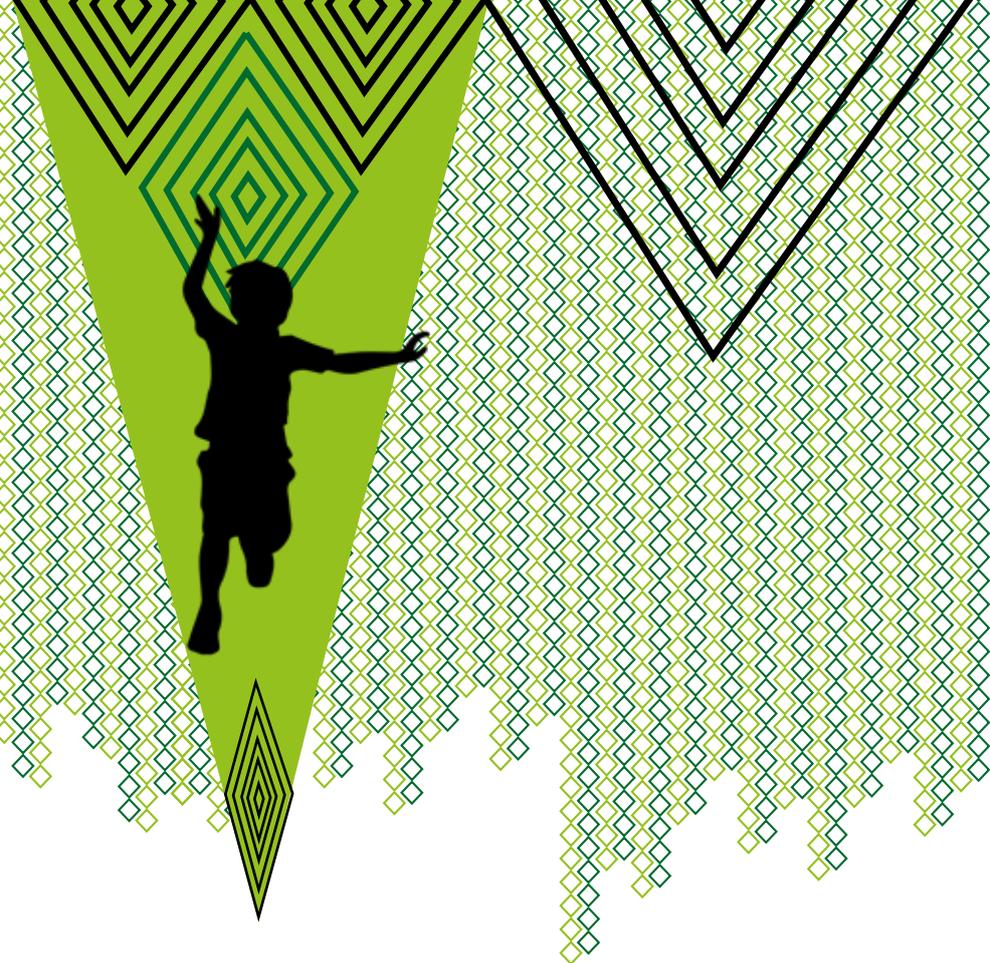
Foto: Daniel Cunha

Sugestões de Jogos Educativos sobre a temática Povos Indígenas do Brasil

Jéssica Gomes de Jesus Oliveira

Prof.^a de Ensino Fundamental II e Médio – Geografia
EMEF Gilmar Taccola, DRE Itaquera

RESUMO



A Lei nº11.645/08 é um importante marco legal para a descolonização curricular, pois estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena. Considerando a importância do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem e a Lei nº 11.645/08, este trabalho apresenta quatro sugestões de jogos educativos sobre a temática indígena com a intenção de promover o reconhecimento e a valorização da pluralidade das identidades dos povos originários. Os jogos educativos foram construídos baseados na concepção dos seguintes jogos: quebra-cabeça, caça-palavras, memória e adivinhação. Os jogos foram planejados tendo como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de São Paulo. De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo, o Ensino Fundamental é dividido em três ciclos de aprendizagem: Alfabetização (1º - 3º ano), Interdisciplinar (4º - 6º ano) e Autoral (7º - 9º ano). Os jogos foram planejados pensando nas características de cada ciclo de aprendizagem. A principal contribuição deste trabalho são as sugestões de jogos inéditos sobre os povos originários brasileiros que poderão ser utilizados por docentes e discentes. Os jogos podem contribuir para a desconstrução de estereótipos ao possibilitar a visibilização e a reflexão sobre a representatividade, multiculturalidade e pluriétnicidade dos povos originários brasileiros

Palavras-chave: Lei nº 11.645/08; Aprendizagem lúdica; Currículo.

Introdução

A construção da memória nacional, assim como a forma que os povos originários são retratados, está dentro de um contexto histórico: a colonização. Atualmente, pensa-se em formas de construir uma sociedade que valorize sua multiculturalidade e pluriétnicidade. Nesse contexto, faz-se imprescindível mudar o enfoque etnocêntrico, que perdurou nos currículos escolares por décadas.

De acordo com Brighenti (2016), em sala de aula, a temática indígena esteve relacionada a um imaginário positivista e evolucionista, criado no âmbito do século XIX, no qual os indígenas não eram considerados em suas historicidades, sendo que essa perspectiva foi intencionalmente criada a fim de justificar a espoliação das terras indígenas (BRIGHENTI, 2016).

Corrêa (2006) afirma que na memória, na visão de mundo e na documentação sobre o Brasil colonial, é concebida uma imagem de que antes da chegada dos colonizadores, a paisagem brasileira consistia em uma natureza virgem, de terras inabitadas, sem a presença de alteração humana. Nas palavras da autora:

A paisagem construída pelos índios, resultado de suas relações com a natureza, é omitida nessa memória já consolidada na historiografia brasileira. O sertão, que fica além do povoamento português, é um espaço natural, natureza virgem, caracterizado pela mata escura, fechada, tropical, pela caatinga, pela zona árida, mas também pelo espaço aberto de difícil trânsito, pelos campos com vegetação rasteira,

por rios encachoeirados. Não conseguimos imaginar as sociedades indígenas vivendo, produzindo, comunicando-se, movimentando-se nesse espaço. (CORRÊA, 2006, p. 66 -67).

Segundo Corrêa (2006), os povos indígenas foram invisibilizados enquanto agentes modificadores da paisagem, como grupos culturais heterogêneos e como produtores de conhecimentos. Essa marginalização ocorreu devido a uma visão eurocentrista, baseada na ideia de que o Brasil começou, de fato, a partir da chegada do europeu.

Uma tentativa de romper com esse silenciamento dos povos originários brasileiros foi a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, ao determinar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Segundo a Lei nº 11.645/2008:

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

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008).

A Lei nº 11.645/2008 constitui um importante esforço no processo de descolonização curricular, ao propor o resgate das contribuições das populações africanas e indígenas nas áreas social, econômica e política, mostrando que essas populações não possuem a sua história iniciada a partir do contato com os povos europeus, e que suas contribuições devem ser analisadas fora da ótica eurocêntrica.

Conforme Gomes, a descolonização curricular implica no confronto e se insere em um processo de conflito entre saber e relações de poder. Entre os desafios para promover a descolonização curricular, estão o conflito entre as distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo, a rigidez das grades curriculares marcadas pelo empobrecimento conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, e a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012).

Tendo como alvo a descolonização curricular, algumas mudanças são necessárias, como a reorganização dos currículos pensando na multiculturalidade das

sociedades, elaboração e concretização de políticas públicas educacionais de formação inicial e continuada dos professores, construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico – PPP - que possibilite o diálogo entre a escola e comunidade - e planejamento de seqüências de atividades

que permitam o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar quatro sugestões de jogos educativos sobre a temática dos povos indígenas com a intenção de possibilitar o reconhecimento e a valorização das identidades dos povos originários brasileiros. A ideia de construir jogos como recurso didático está apoiada em uma pesquisa realizada em 2017, que considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, e apontou que 57.5% dos discentes avaliaram que fica mais fácil aprender quando o professor utiliza recursos didáticos, como tecnologia, jogos e músicas (SÃO PAULO, 2019).

Entende-se que os jogos, quando são formulados com intencionalidade e objetivos específicos educativos, possibilitando o desenvolvimento da criatividade, do protagonismo estudantil, do raciocínio e de uma aprendizagem significativa, tornam-se jogos educativos e recursos didáticos (KISHIMOTO, 1993; FORTUNA, 2003; RODRIGUES, 2013).

Os jogos apresentados neste trabalho são contribuições inéditas que poderão ser aplicadas na educação formal. Este artigo realiza o esforço de pensar no perfil dos estudantes do Ensino Fundamental da Cidade de São Paulo que é dividido em três ciclos de aprendizagem: Alfabetização (1º ao 3º ano), Interdisciplinar (4º ao 6º ano) e Autoral (7º ao 9º ano).

Para os estudantes do Ciclo de Alfabetização, pensou-se nos jogos “Quebra-cabeça poético” e “Caça-palavras: etnias indígenas”, nos quais o respeito às identidades indígenas, à pluralidade das etnias é possibilitado por meio do reconhecimento de frases e palavras. Para o Ciclo Interdisciplinar, foi planejado um jogo da memória sobre escritores indígenas, assim os estudantes poderão conhecer as contribuições literárias nativas, respeitando a pluralidade étnica. Para o Ciclo Autoral, o jogo de

adivinhação “Quem eu sou?” foi planejado com a intenção de reconhecer as contribuições sociais de personalidades indígenas.

A proposta pedagógica de usar jogos educativos para trazer visibilidade às contribuições de personalidades indígenas brasileiras favorece o processo de socialização, o protagonismo, a participação, a criatividade e o trabalho em grupo, utilizando os jogos educativos na construção do conhecimento coletivo e valorizando a multiculturalidade da sociedade brasileira.

Este trabalho está dividido em 5 seções. Na primeira seção, são apresentadas algumas discussões sobre o termo currículo, baseado em Sacristán (2000), Goodson (2008) e Silva (2011). Em seguida, são expostas definições sobre os jogos e contri-

buições sobre o uso de jogos para o ensino, baseando-se em Kishimoto (1996), Fortuna (2003) e Rodrigues (2013). Apoiando-se nas considerações sobre a descolonização curricular e sobre os jogos educativos, na terceira parte é descrito o processo de elaboração dos jogos. Na quarta seção, são sugeridos diferentes jogos educativos para os estudantes dos ciclos de aprendizagem presentes no Currículo da Cidade de São Paulo. Por fim, nas considerações finais, são refletidas as potencialidades e dificuldades do uso dos jogos educativos como recursos didáticos que se constituem caminhos para a descolonização curricular ao promover o reconhecimento e a valorização das identidades dos povos originários brasileiros.

A descolonização curricular

Segundo Goodson (2008), a palavra currículo possui origem na palavra latina *Scurrere* e, etimologicamente, possui o significado de correr, curso, implicando a noção do currículo como um curso a ser seguido ou apresentado. Sacristán (2000), Goodson (2008) e Silva (2011) afirmam que o currículo não deve ser encarado como algo dado ou neutro, e sim como uma construção social, histórica e cultural. Desse modo, a seleção e a organização dos conhecimentos que serão ensinados nos ambientes escolares são resultantes de interesses de grupos sociais.

Para Silva (2011), o currículo é mais do que a mera definição do que deverá ser ensinado, é uma questão de identidade. Nas palavras do pesquisador brasileiro:

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de cor-

rida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2011, p.15-16).

Se o currículo pode ser entendido como aquilo que somos, como apontado por Silva (2011), descolonizar o currículo é também mostrar a pluralidade étnica do povo brasileiro. De acordo com o documento Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas, alguns termos como “índios”, “tribos” e a noção de que o Brasil foi descoberto precisam ser repensados. Sobre o termo “índios”, o documento afirma que:

Durante muito tempo aprendemos a chamar os primeiros habitantes do Brasil de índios. Esta alcunha – para usar uma palavra erudita – trazia consigo imagens e significados que nem sempre dignificavam àqueles a quem ela desejava nomear. Normalmente, vinha acompanhada por adjetivos que não faziam jus à riqueza da diversidade que ela compunha. Quase sempre significava atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo, entre outros termos negativos. Nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo alguém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial, que nem mais existia. Essa ideia congelava os “índios” a um passado tão remoto que a vaga lembrança deles nos remetia à dos homens das cavernas ou dos dinossauros. Assim eram estudados: como seres do passado. (SÃO PAULO, 2019, p.14).

Cabe ressaltar que o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, define Povos e Comunidades Tradicionais como grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007).

As populações indígenas frequentemente são encaradas de maneira estereotipada, e falsas noções de que “índios são todos iguais”; “índios são do passado” e “índios que usam a tecnologia não são indígenas” são disseminadas. Isso acaba afetando a construção da identidade dos próprios indígenas. Daniel Munduruku relata que:

Quando eu era criança não gostava de ser índio. Sentia vergonha de sê-lo quando alguém dizia que o índio era preguiçoso, selvagem, sujo, covarde,

canibal. Mesmo sem entender a metade dessas palavras, meu espírito ficava chocado com a violência que representavam. Somado a tudo isso vinha o fato de que o índio era pouco desejado pelo sistema político que sempre dizia: “Índio bom é índio morto”. Por causa disso tudo é que decidi, aos nove anos de idade, que quando crescesse não seria índio e sim um ser humano civilizado, capaz de contribuir com o país. O que eu não sabia é que ser índio era algo que estava inscrito dentro de mim e que não bastava dizer palavras mágicas para que o milagre acontecesse. A duras penas descobri que eu teria que fazer uma viagem para dentro de mim para encontrar-me. No final, eu teria que vencer os adjetivos lançados sobre minha condição étnica, superar os maus tratos ganhos pelo caminho e reordenar meu estranhamento para dar passagem a uma nova compreensão do mundo e da vida. (MUNDURUKU, 2019 apud SÃO PAULO, 2019, p.10).

Olívio Jekupe, escritor indígena, em uma entrevista concedida para Laura Rachid, defendeu a importância da literatura nativa, pois os não indígenas escrevem desde 1500 sobre os indígenas, sem conhecer a realidade indígena. De acordo com Olívio Jekupe, a literatura nativa pode auxiliar nos processos educativos, pois:

[...] os professores sabem pouco da cultura indígena. E por saberem pouco eles criam imagem e começam a fazer histórias acompanhando livros que às vezes falam absurdos e fazem com que eles cometam erros. E a literatura nativa tem essa missão de trazer também conhecimento para professores conversarem com as crianças. (RACHID, 2019).

Na próxima seção, serão apresentadas algumas definições e usos dos jogos educativos na escola.

Os jogos educativos como estratégia de ensino

Para iniciar a fundamentação teórica, é necessário conhecer a diferenciação dos termos “brinquedo”, “jogo” e “brincadeira”, estabelecidos por Kishimoto. O brinquedo estimula a representação e reproduções que evocam a realidade, o lugar, as construções humanas e o cotidiano; a criança possui uma relação íntima com o brinquedo e há uma indeterminação quanto ao uso. A boneca, por exemplo, é um brinquedo. Já o jogo possui um sistema de regras que organizam o seu uso, e é necessário o desempenho de certas habilidades. São exemplos de jogos: xadrez, damas, dominó e jogos de construção. (KISHIMOTO, 1996).

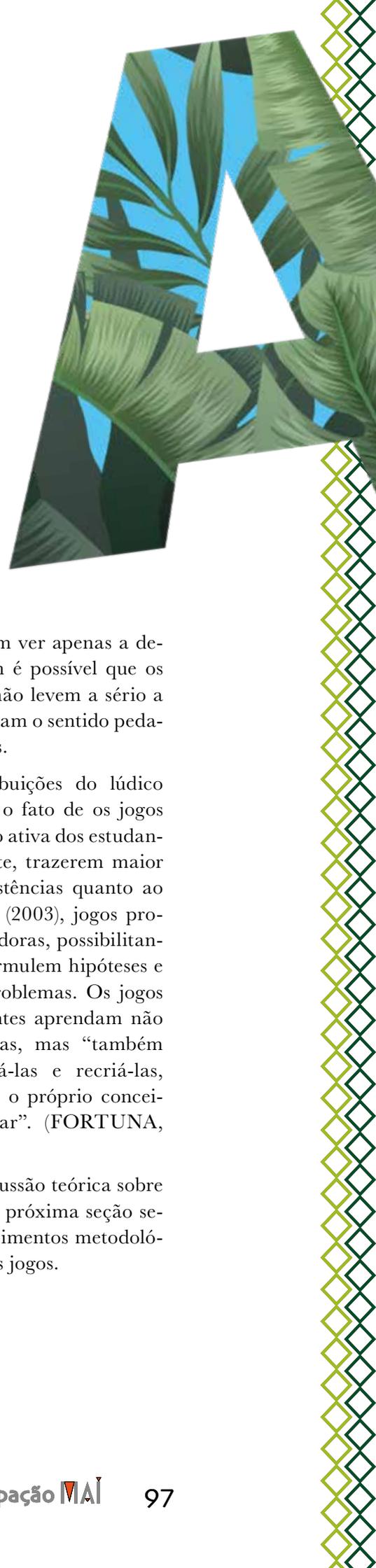
Kishimoto diferencia as funções lúdica e educativa: no caso da função lúdica, o brinquedo propicia diversão, prazer e desprazer; já a função educativa tem a intenção de ensinar saberes, conhecimentos e apreensão do mundo. Segundo a autora, “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. (KISHIMOTO, 1996, p.36).

Os jogos educativos e pedagógicos permitem unir os aspectos lúdicos aos cognitivos, auxiliam no processo de ensino/aprendizagem de conceitos abstratos e complexos e favorecem a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, o desenvolvimento cognitivo, da curiosidade, da criatividade, da imaginação, das relações interpessoais, das relações afetivas, da cooperação, da construção de conhecimentos lógico-matemáticos, da representação do mundo e das diferentes formas de linguagens (KISHIMOTO, 1996; CAMPOS; FORTUNA, 2003; RODRIGUES, 2013).

Sobre o uso de jogos em sala de aula, Fortuna (2003) afirma que requer “confiança no potencial pedagógico dos jogos e renunciar ao controle onipresente da turma” (FORTUNA, 2013, p. 15), pois o uso dos jogos pode provocar uma aparente desordem, agitação e barulho, e os observadores externos podem ver apenas a desorganização. Também é possível que os estudantes, no início, não levem a sério a proposta ou não percebam o sentido pedagógico do uso dos jogos.

Apesar das contribuições do lúdico para a aprendizagem, o fato de os jogos exigirem a participação ativa dos estudantes e, conseqüentemente, trazerem maior agitação, provoca resistências quanto ao seu uso. Para Fortuna (2003), jogos propõem situações desafiadoras, possibilitando que os jogadores formulem hipóteses e busquem solucionar problemas. Os jogos exigem que os estudantes aprendam não só a obedecer a regras, mas “também aprendem a questioná-las e recriá-las, revolucionando, assim, o próprio conceito de disciplina escolar”. (FORTUNA, 2003, p. 16).

Partindo dessa discussão teórica sobre os jogos educativos, na próxima seção serão descritos os procedimentos metodológicos de construção dos jogos.



Metodologia para a construção dos jogos

Conforme Kishmoto (1996), os jogos possuem dimensão educativa quando são planejados para atender a processos de aprendizagem. Pensando nisso, foram planejados quatro jogos educativos visando atender às legislações nº 11.645/2008 e nº 16.493/2016, considerando as características dos ciclos de aprendizagem previstos no Currículo da Cidade de São Paulo.

O Ciclo de Alfabetização abrange o tempo sequencial do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nessa fase, “priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados” (SÃO PAULO, 2019, p.40). Nesse ciclo, as crianças são estimuladas a

construírem os saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar.

Para o Ciclo de Alfabetização visando estimular o aprendizado da leitura e da escrita, sugere-se jogos como o “Quebra-cabeça poético” e “Caça-palavras: Etnias indígenas” que incentivem os estudantes a ordenar frases e localizar palavras.

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) “tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo

de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p.42).

Para esse ciclo, pensou-se em trazer a literatura nativa como uma forma de possibilitar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Para valorizar as contribuições de indígenas na atualidade, sugere-se um jogo da memória sobre escritores indígenas.

O Ciclo Autoral abrange os alunos do 7º ao 9º ano e “tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação” (SÃO PAULO, 2019, p.42).

No Ciclo Autoral, os estudantes elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), nos quais são abordados problemas sociais. “O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor” (SÃO PAULO, 2019, p.43). O Ciclo Autoral e o TCA visam incentivar o papel ativo dos estudantes no currículo, a fim de encorajar o desenvolvimento da autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso (SÃO PAULO, 2019).

Dessa forma, propõe-se a sugestão do jogo de adivinhação “Quem eu sou?”, no qual os estudantes precisam adivinhar quem é a personalidade indígena a partir de dicas apontando dados biográficos.

Os quatro jogos serão apresentados na próxima seção.

Sugestões de jogos sobre a temática povos indígenas no Brasil

Nesta seção, serão apresentadas as sugestões de jogos sobre a temática povos indígenas brasileiros.

Para o Ciclo de Alfabetização foram pensados os jogos “Quebra-cabeça poéti-

co” e “Caça palavras: Etnias indígenas”. No “Quebra-cabeça poético” baseado na poesia “União dos Povos” de Marcia Wayna Kambeba, propõe-se a partir da leitura dessa poesia que os estudantes organizem e ordenem frases.

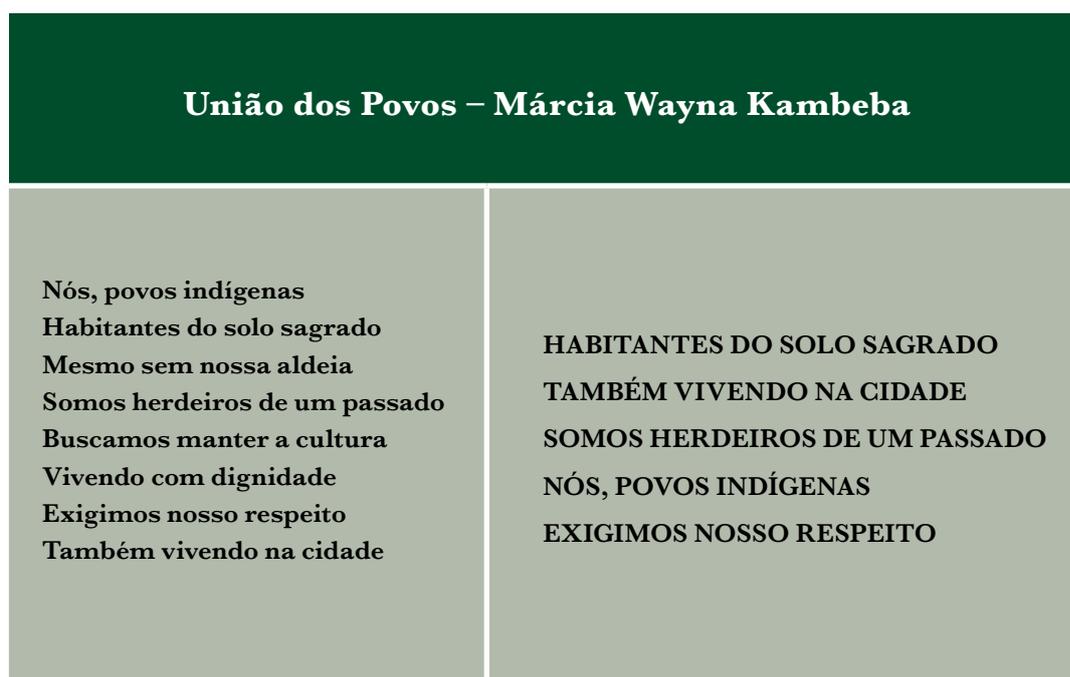


Figura 01: Sugestão do Quebra-cabeça poético elaborado a partir da poesia “União dos Povos” de Marcia Wayna Kambeba

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/poesias/4404025>. Acesso em 16 nov. 2021.

Na Figura 01, é possível observar que o poema “União dos Povos” problematiza o fato de que os povos indígenas precisam viver com dignidade e respeito, independentemente se vivem em aldeias ou em ambiente urbano. A ideia é que os estudantes entrem em contato com o poema e a discussão nele presente e depois recebem frases para recortá-las e colocá-las na ordem indicada pelo poema.

Em seguida, sugerimos um “Caça-palavras: Etnias indígenas”, no qual algumas das principais etnias dos povos originários estão presentes. Essa atividade possibilita identificar além da localização de palavras ao evidenciar a pluralidade étnica dos povos indígenas, possibilitando romper com a falsa ideia de homogeneidade.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| E | T | N | H | I | O | T | Y | E | R | H | P | C | W | I | D | E | U |
| D | E | P | R | L | A | O | W | P | X | A | V | A | N | T | E | W | O |
| W | R | O | E | I | B | G | U | A | R | A | N | I | E | T | O | C | I |
| S | E | T | O | A | A | N | T | T | I | C | U | N | A | J | C | A | M |
| S | N | I | N | N | E | D | F | A | F | G | Y | G | I | I | W | S | A |
| E | A | G | D | O | A | N | O | X | O | O | G | A | E | C | G | L | C |
| W | I | U | I | M | M | C | D | O | U | A | S | N | R | T | N | E | U |
| G | U | A | J | A | J | A | R | A | N | E | A | G | R | T | E | D | X |
| E | T | R | L | M | R | E | T | L | E | T | Y | U | R | E | O | C | I |
| U | U | A | O | I | R | W | G | A | O | S | T | E | B | O | R | S | U |
| O | W | V | V | I | H | O | W | E | T | U | E | I | P | I | A | M | S |
| H | A | U | I | M | A | N | Y | R | E | N | E | I | W | I | E | N | D |

Figura 02: Sugestão do jogo caça-palavras sobre a temática etnias indígenas

Para o Ciclo Interdisciplinar, foram planejados jogos que possibilitassem valorizar as contribuições indígenas. Foi sugerido o jogo da memória de escritores indígenas, contendo cartas com a fotografia e uma minibiografia de escritores indígenas, no qual os estudantes precisam combinar peças iguais.

Conforme indicado na seção 2, um importante passo para romper com os estereótipos é considerar a produção dos próprios indígenas. Assim, aparecem no jogo minibiografias de escritores, como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, Graça Graúna, Ailton Krenak, Julie Dorrico, Olivio Jekupé e Auritha Tabajara. Esses autores foram escolhidos, pois trazem importantes contribuições para a literatura infantojuvenil, faixa etária dos estudantes do Ciclo Interdisciplinar. Cabe ressaltar que as personalidades escolhidas são apenas sugestões, outros escritores indígenas podem ser elencados, e os próprios estudantes podem ser incentivados a pesquisar e elaborar as minibiografias.

Para o Ciclo Autoral, foi planejado o jogo “Quem eu sou?”, no qual foram apresentadas algumas personalidades in-

dígenas que poderiam corresponder à descrição. Como exemplos, utilizamos a imagem da liderança Raoni do povo Kayapó, e na descrição era dito que a pessoa era da etnia Kayapó, nasceu no Mato Grosso, que em 1989 liderou uma turnê mundial ao lado do cantor Sting, com o objetivo de realizar uma campanha em promoção à demarcação as terras indígenas, direitos dos indígenas e questões relativas ao meio ambiente e que conquistou fama internacional por sua luta pela preservação da Amazônia e pelos direitos dos povos da floresta. Foi descrito ainda que foi indicado(a) para o Prêmio Nobel em 2020, entre outras características.

A proposta deste projeto foi apresentar quatro produtos inéditos, que são sugestões de jogos educativos sobre a temática povos indígenas. Os próprios estudantes tendo esses jogos como sugestão poderão confeccionar seus próprios jogos conforme o enfoque abordado. Futuramente, esses jogos podem ser usados, ou as ideias podem ser adaptadas, visando à realização de uma pesquisa com estudantes, futuros professores e professores da Rede Municipal de Ensino.

Considerações Finais

A construção da identidade nacional brasileira foi profundamente marcada pela colonização portuguesa. Nesse contexto, o currículo escolar também teve marcas que contribuíram para a manutenção de estereótipos sobre as populações indígenas, por exemplo, o uso de terminologias relacionadas com a visão dos europeus sobre os povos originários, como “índios” e “tribos”, noções incorretas de que os indígenas seriam um povo homogêneo e afirmações como o “Brasil foi descoberto”.

Ao abordar, ao longo do Ensino Fundamental, a existência de diversas etnias indígenas apresenta-se uma possibilidade de romper com o estereótipo de que os indígenas são todos iguais. Na mesma linha, a leitura de textos produzidos por nativos possibilita conhecer os povos originários para além da descrição feita pela visão eurocêntrica. Conhecer e estudar minibiografias também permite reconhecer e valorizar as contribuições de diferentes personalidades indígenas. Nesse sentido, a ideia é que os estudantes associem os indígenas conforme suas contribuições, reconhecendo o papel da colonização para a condição dessas pessoas e os seus lugares de fala sobre suas culturas e produção de conhecimento.

Desse modo, a principal potencialidade do uso de jogos para a descolonização curricular é promover uma aprendizagem significativa para os estudantes, incentivando-os a ter papel ativo no processo de construção do conhecimento.

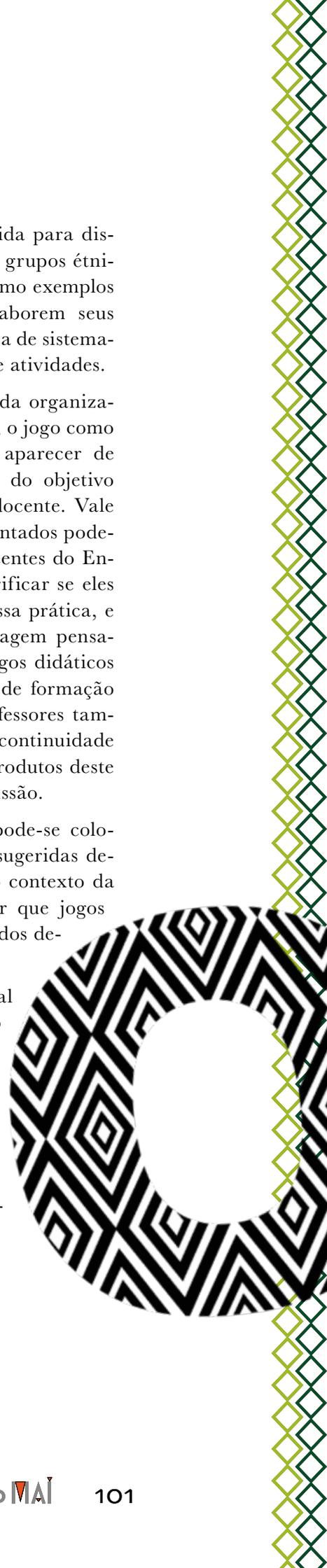
Os produtos aqui apresentados podem ser alvo de questionamentos, críticas e aprimoramentos. Os jogos podem ser

usados como ponto de partida para discutir sobre a pluralidade de grupos étnicos indígenas brasileiros, como exemplos para que os estudantes elaborem seus próprios jogos ou como forma de sistematização de uma sequência de atividades.

Entende-se que, dentro da organização do trabalho pedagógico, o jogo como estratégia de ensino pode aparecer de várias formas, dependendo do objetivo didático estabelecido pelo docente. Vale destacar que os jogos apresentados poderão ser testados com os discentes do Ensino Fundamental, para verificar se eles se sentem motivados com essa prática, e se os objetivos de aprendizagem pensados no planejamento dos jogos didáticos serão alcançados. Oficinas de formação inicial e continuada de professores também são possibilidades de continuidade desta pesquisa, usando os produtos deste trabalho como alvo de discussão.

Entre as dificuldades, pode-se colocar que as atividades aqui sugeridas demandam muitas aulas e, no contexto da Pandemia, é preciso pensar que jogos coletivos não podem ser usados devido ao risco de contágio.

Dessa forma, a principal contribuição deste trabalho é refletir sobre como atrelar a descolonização curricular à aprendizagem lúdica ao apresentar possibilidades de jogos que permitem identificar a pluralidade dos povos indígenas e reconhecer suas contribuições.



Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.. Brasília/DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: MEC, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e descolonialidade no ensino da história e cultura indígena. In: SOUZA, Fábio Feltrin de Souza; WITTMANN, Luisa Tombini (org.). **Protagonismo indígena na história**. Tubarão: Copiart; Erechim: UFFS, 2016.

CORRÊA, Dora Shellard. Historiadores e cronistas e a paisagem da colônia Brasil. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 51, p. 63-87, jun. 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. Jogo em aula. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 8. ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade**. São Paulo: Pólen, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

RACHID, L. Escrevem sobre os indígenas desde 1500, só que muitos não têm noção do que é um povo indígena. **Revista Educação**, 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/04/19/literatura-indigena-nativa/>. Acesso em: 14 maio 2021.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 16.493, de 18 de julho de 2016. Dispõe sobre a inclusão do tema Direitos Humanos na grade curricular das escolas da rede municipal de ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**: Gabinete do Prefeito, São Paulo, ano 61, n. 133, 19 jul. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Geografia. 2. ed. São Paulo: SME/CO-PED, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Sites consultados:

KRENAK, Ailton. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 21 abr. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ailton_Krenak. Acesso em: 14 maio 2021.

NOGUEIRA, Ligia. Ailton Krenak participa de festival online com debates, música e cinema. **Ecoa**, São Paulo, fev. 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/02/19/ailton-krenak-participa-de-festival-online-com-debates-musica-e-cinema.htm>. Acesso em: 14 maio 2021.

FIRMINA G. Maria. Auritha, a cordelista do povo tabajara. **Guia Maria Firmina**, São Paulo, ago. 2018. Disponível em: <https://medium.com/guiamariafirmina/auritha-a-cordelista-do-povo-tabajara-b403ca8d7a6b>. Acesso em: 14 maio 2021.

TABAJARA, Auritha. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 11 abr. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Auritha_Tabajara. Acesso em: 14 maio 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 27 abr. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Munduruku. Acesso em: 14 maio 2021.

NUNES, Mônica. Davi Kopenawa, líder e xamã Yanomani, é eleito membro da Academia Brasileira de Ciências. **Conexão Planeta**, ago. 2018. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/davi-kopenawa-lider-e-xama-yanomani-e-eleito-membro-da-academia-brasileira-de-ciencias/#fechar>. Acesso em: 14 maio 2021.

POTIGUARA, Eliane. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 25 nov. 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Eliane_Potiguara. Acesso em: 14 maio 2021.

POTIGUARA, Eliane. Site oficial de Eliane Potiguara. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.elianepotiguara.org.br/>. Acesso em: 14 maio 2021.

ELIANE Potiguara. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa641360/eliane-potiguara>. Acesso em: 14 maio 2021. Verbete da Enciclopédia.

GRAÚNA, Graça. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 2 mar. 2017. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gra%C3%A7a_Gra%C3%BAa. Acesso em: 14 mai. 2021.

GRAÚNA, Graça. Programa convida: Graça Graúna. **Instituto Moreira Salles**, ago. 2020. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/graca-grauna/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

DORRICO, Julie. Eu sou macuxi. **Matinal**, abr. 2020. Disponível em: <https://matinal.news/julie-dorrico-eu-sou-macuxi/>. Acesso em: 14 mai. 2021.

DORRICO, Julie. Julie Stefane Dorrigo Peres: Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8914210549558126>. Acesso em: 14 maio 2021.

LITERATURA indígena com Julie Dorrigo e Roni Wasiry Guara. *Correio do povo*, out. 2020. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/artegenda/literatura-ind%C3%ADgena-com-julie-dorrigo-e-roni-wasiry-guara-1.508009>. Acesso em: 14 maio 2021.

JEKUPÉ, Olívio. *Wikipedia*. Wikipedia.org, 20 dez. 2020. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ol%C3%ADvio_Jekup%C3%A9. Acesso em: 14 mai. 2021.

RACHID, Laura. “Escrevem sobre os indígenas desde 1500, só que muitos não têm noção do que é um povo indígena”. **Revista Educação**, abr. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/04/19/literatura-indigena-nativa/>. Acesso em: 14 maio 2021.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura nativa em família. **Literatura nativa**, out. 2020. Disponível em: <http://oliviojekupe.blogspot.com/>. Acesso em: 14 maio 2021.

