

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E JOGOS:
proposta lúdica no interior alagoano**

**INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND GAMES:
a playful proposal in the interior of Alagoas**

Michelle Roberto Rodrigues¹

Samara Cavalcanti da Silva²

Resumo: O presente artigo apresenta resultados da pesquisa voltada ao uso de jogos lúdicos na educação escolar indígena, com foco em uma Escola Estadual Indígena de Alagoas. Nesse sentido, assume como questão: quais fatores que contribuem para que os jogos tradicionais do interior alagoano sejam trabalhados de forma lúdica na Educação Escolar? Para responder ao questionamento, o objetivo propõe analisar como a prática lúdica de jogos na educação escolar indígena do interior alagoano pode promover uma aprendizagem que respeite e valorize os conhecimentos indígenas. Como referencial teórico, abordamos estudos fundamentais como: Militão (2022), Brasil (1996; 2008; 2015), Júnior *et al.* (2023), entre outros. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa (Gil, 2008; Minayo, 2000), a partir da realização de entrevistas com professores e membros da comunidade, no período de 26 e 29 de agosto de 2024. Os resultados apontam que os jogos tradicionais da comunidade surgem como práticas lúdicas importantes utilizadas em sala de aula pelos professores da Educação Infantil. E, especificamente, observa-se o reconhecimento da prática para o fortalecimento da transmissão das tradições culturais da comunidade.

Palavras-chave: Ensino; Educação Indígena; Jogos.

Abstract: This article presents results of research focused on the use of recreational games in indigenous school education, focusing on an Indigenous State School in Alagoas. In this sense, consider the following question: what factors contribute to traditional games in the interior of Alagoas being playful in School Education? To answer the question, the objective proposes to analyze how the playful practice of games in indigenous school education in the interior of Alagoas can promote learning that respects and values indigenous knowledge. As a theoretical reference, we address fundamental studies such as: Militão (2022), Brasil (1996; 2008; 2015), Júnior *et al.* (2023) and among others. To this end, we carried out field research with a qualitative approach (Gil, 2008; Minayo, 2000), based on interviews with teachers and community members, between the 26th and 29th of August 2024. The results indicate that the

¹ Discente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia (CLIND) na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, em Palmeira dos Índios. Auxiliar de Sala na Escola Estadual Indígena Tingui-Botó. E-mail: michelle.rodrigues@alunos.uneal.edu.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Libras e em Psicopedagogia. Licenciada em Pedagogia - Unidade Acadêmica de Garanhuns/Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE). Professora Titular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Coordenadora Adjunta do curso de Mestrado em Educação Inclusiva (UNEAL/UNESP - 2024/Atual). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8902-1507>. E-mail: samara.melo@uneal.edu.br

Traditional community games emerge as important recreational practices used in the classroom by Early Childhood Education teachers. And, specifically, note the recognition of the practice to strengthen the transmission of the community's cultural traditions.

Keywords: Teaching; Indigenous Education; Games.

Considerações iniciais

A educação escolar indígena constitui um direito dos povos originários que, por sua vez, possui uma especificidade identitária, social, cultural, étnica e religiosa, que perpassa diretamente as práticas pedagógicas vivenciadas no território indígena. Nesse sentido, torna-se essencial discutir, pesquisar e problematizar a Educação Escolar Indígena, na primeira etapa da Educação Básica.

E, especificamente, a educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica, que propõe o pleno desenvolvimento das crianças pequenas, a qual perpassa os aspectos físico, cognitivo, social e afetivo (Brasil, 1988; 1996). Em especial, a Educação Infantil Indígena promove de forma efetiva um trabalho articulado com a construção da identidade cultural da etnia alagoana.

Dado o exposto, justifica-se a relevância da temática, ao passo de proporcionar uma proposição crítica, reflexiva e situada na escola indígena do interior alagoano, com o enfoque nas práticas, vivências, possibilidades e desafios enfrentados pela primeira autora deste manuscrito, que é indígena e atua na instituição pesquisada³. Assim, assumimos como questão de pesquisa: quais fatores que contribuem para que os jogos tradicionais do interior alagoano indígena sejam trabalhados de forma lúdica na Educação Escolar?

Para tanto, temos como pressuposto a potencialização das práticas pedagógicas eficazes e culturalmente relevantes para a educação indígena. Nessa esteira, Júnior *et al.* (2023) destacam que, embora a legislação brasileira assegure o direito a uma educação intercultural, muitas escolas indígenas ainda reproduzem metodologias que não consideram a especificidade cultural dos estudantes, o que nos levou ao objetivo de analisar como a prática lúdica de jogos na educação escolar do interior alagoano pode promover uma aprendizagem que respeite e valorize os conhecimentos indígenas.

Apesar dos avanços das políticas públicas na educação indígena, seja a partir da Constituição Federal de 1988 ou de outros marcos fundamentais da legislação, direitos como a garantia a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e

³ A primeira autora deste artigo é Indígena Tinguí de Alagoas, do Curso de formação de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

comunitária não são assegurados em diferentes regiões, principalmente em comunidades isoladas que enfrentam sérios desafios, como: escolas não regularizadas, ausência de recurso financeiro, precariedade no que tange à estrutura física e a material pedagógico, além da falta de professores, auxiliares, vigias, cozinheiras, entre outros (Militão, 2022).

Em Alagoas, há 12 etnias distribuídas entre as regiões do estado. Todas possuem instituições educacionais, mas não contam com ensino superior, especificamente em virtude da inexistência da política de cotas no sistema estadual (Lima; Oliveira; Miranda, 2019). Nos últimos anos, tem sido ofertado o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena/PROLIND, vinculado à Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL, que oferece cursos de licenciatura as etnias locais do estado de Alagoas.

Entre as etnias alagoanas, a comunidade Tingui-Botó oferece Educação Infantil e ensino fundamental (pré-escola e 1º ao 5º ano, em turmas multisseriadas). No entanto, a escola enfrenta sérias dificuldades, como a falta de infraestrutura e a espera de mais de quatro anos para a reinauguração de sua antiga sede. Com recursos financeiros e didáticos limitados, são disponibilizados apenas livros oficiais que, segundo Wanderley (2016), muitas vezes retratam uma visão distorcida dos povos indígenas, idealizada pelo não indígena. De acordo com Aguiar (2021), diante das dificuldades no ensino escolar indígena, o uso de práticas lúdicas surge como uma estratégia pedagógica promissora, capaz de estimular o desenvolvimento cognitivo e valorizar a cultura indígena.

Considerando a importância dos aspectos mencionados, o estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa. A pesquisa incluiu visitas às salas de aula, durante as quais foram observados dois dias de aulas em todas as turmas da escola. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e com moradores da comunidade que participam do conselho escolar Tingui. O objetivo foi identificar as percepções dos educadores e moradores sobre o uso de práticas lúdicas, analisando as atividades desenvolvidas e avaliando o impacto delas no processo de aprendizagem das crianças na sala de aula.

O artigo está estruturado em seis seções. A primeira trata do contexto da educação escolar indígena, intitulada "Educação escolar indígena: princípios e desafios". Em seguida, apresentamos a seção "Formação dos professores indígenas", que aborda a compreensão dos conceitos de lúdico, ludicidade e atividade lúdica. A terceira seção discute "O papel dos jogos na educação escolar". Na quarta seção, detalhamos a metodologia da pesquisa, enquanto a quinta seção apresenta a análise dos resultados obtidos. Por fim, a sexta seção traz as considerações finais do estudo.

Esperamos que esta pesquisa contribua para a integração dos jogos lúdicos ao currículo escolar, fortalecendo tanto o aprendizado quanto a promoção de uma educação inclusiva, participativa e culturalmente relevante. Além disso, esperamos que ela incentive a reflexão sobre as demandas e necessidades específicas dos estudantes indígenas.

Educação escolar indígena: princípios e desafios

Historicamente, o sistema educacional para o indígena brasileiro era voltado à socialização dos povos indígenas à cultura dominante, ignorando a importância de suas tradições e conhecimentos (Saviani, 2011). A evolução desse sistema é destacada pelo autor Ferreira (2001, p. 72), que resume em quatro fases, a saber:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e à articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal (Ferreira, 2001, p. 72).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, entre outros marcos importantes na história, garantiram legalmente aos povos indígenas o direito a uma educação que respeite e preserve suas culturas em todos os aspectos (Júnior *et al.*, 2023).

Desse modo, passou-se a reconhecer o direito à preservação das tradições, costumes e línguas indígenas, visando oferecer uma educação intercultural (Bruno, 2011), sendo principalmente reforçado pela LDBEN, que enfatiza a garantia de um ensino voltado tanto às culturas indígenas quanto da sociedade nacional, de forma a respeitar as identidades étnicas dos povos indígenas (Júnior *et al.*, 2023).

Segundo o Artigo nº 78 da LDBEN (Brasil, 1996), a instituição deve:

- I – Proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, reafirmando suas identidades étnicas e valorizando suas línguas e ciências;
- II – Garantir aos povos indígenas o acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos das sociedades nacional e indígena (Brasil, 1996).

O Artigo 79 LDBEN, por sua vez, aborda o direito de participação ativa na elaboração das comunidades em programas educacionais e na produção de materiais didáticos específicos

para as suas realidades culturais, garantindo autonomia pedagógica e administrativa (Reis, 2007).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, também abordou a Educação Escolar Indígena ao traçar um diagnóstico histórico da oferta educacional desde o século XVI. Nessa seara, o PNE definiu diretrizes e metas para implementar programas de Educação Escolar Indígena, enfatizando que a anuência das comunidades indígenas é essencial e que tais iniciativas dependem da colaboração entre União e estados, inclusive apontado para o PNE 2014/2024.

Em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.645, a qual determina a inclusão nos currículos da Educação Básica o ensino da História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas, trazendo, assim, a abordagem crítica no ensino sobre a temática indígena para superação de pontos que desvalorizem esses povos (Silva, 2015).

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 5 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Essa resolução, alicerçada em documentos normativos nacionais e internacionais e nas deliberações da I Conferência Nacional de Educação Indígena (2009), orienta a construção de instrumentos que respeitem as especificidades indígenas, incluindo bilinguismo, interculturalidade, organização comunitária e territorialidade. Nesse sentido, a resolução proporciona a base jurídica para a organização da educação escolar indígena, abarcando o projeto político-pedagógico, currículos, avaliações e as competências legais necessárias para a cooperação entre os entes federados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2017, prevê que a educação escolar indígena deve desenvolver competências específicas baseadas na cultura tradicional de cada grupo étnico indígena brasileiro. A BNCC apoia propostas baseadas nos princípios de unidade, solidariedade, justiça e espiritualidade, refletindo considerações culturais e éticas culturais específicas de todos os grupos étnicos da sociedade (Brasil, 2018).

Para Militão (2022, p. 9), a BNCC “[...] encontra em franca oposição aos princípios da Educação Escolar Indígenas”, não seguindo os princípios da Educação Escolar Indígena, pois não incluiu e não aborda a necessidade de uma educação diferente que respeite sua liberdade e cultura, e sim, apenas focando os povos indígenas como temas a serem estudados, sem considerar os estudantes e professores indígenas e a necessidade de materiais didáticos adequados.

A Educação Escolar Indígena, por sua vez, precisa reconhecer e valorizar saberes, práticas e tradições das comunidades indígenas, proporcionando assim uma formação que

respeite e fortaleça a identidade cultural dos indivíduos (Silva, 2022). Para isso, é preciso a integração de conteúdo ou metodologias a cada povo indígena, que considerem as especificidades linguísticas, históricas e sociais de determinado local, promovendo assim uma educação inclusiva, e ao mesmo tempo preservando as culturas regionais locais.

Posto isso, as necessidades especiais educacionais dos povos indígenas exigem a participação das comunidades indígenas na elaboração de currículos e materiais didáticos, promovendo uma educação que respeite a cultura e a língua dos povos indígenas e que garanta o seu desenvolvimento (Soares *et al.*, 2021; Santos; Vargas; Justamand, 2021).

Formação de docentes indígenas

A trajetória dos docentes indígenas no Brasil está profundamente entrelaçada com a história da Educação Escolar Indígena e os movimentos de resistência e afirmação cultural dos povos indígenas. Historicamente, a educação formal para esses povos foi marcada por uma visão assimilacionista, em que missionários e, posteriormente, o Estado, buscavam “integrar” os indígenas à sociedade nacional, desconsiderando suas línguas e culturas próprias (Guzmán *et al.*, 2024).

Atualmente, os programas de formação de professores indígenas são desenvolvidos em colaboração com as próprias comunidades indígenas, garantindo que os conteúdos e metodologias respeitem e valorizem as especificidades de cada grupo (Mendonça; Oliveira, 2024). Dados recentes estimam que mais de 33 mil professores indígenas estão se formando nas universidades brasileiras, representando um avanço significativo na formação e valorização desses educadores (Rodrigues, 2020).

Durante a formação inicial docente, é crucial que os futuros professores conheçam a cultura indígena para trabalhar de forma eficaz com a diversidade cultural e os objetos plurais no ambiente educacional, como apontado na Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que estabelece a obrigatoriedade de incluir a temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares (Brasil, 2008).

Essa legislação visa formar os professores para abordar essas temáticas de maneira adequada e respeitosa, contribuindo para uma educação mais inclusiva e multicultural. Para atender às demandas da Educação Básica, as instituições públicas devem garantir que 20% das vagas sejam destinadas à formação inicial e continuada de professores, especialmente nas áreas de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008). Essa política visa não apenas formar mais

professores, mas também assegurar que eles estejam preparados para enfrentar os desafios específicos da educação indígena (Donato; Plandjuag, 2024).

Além disso, houve avanços na universalização da oferta do Ensino Fundamental, com mais de 3.800 escolas e 22.000 professores indígenas atuando em todo o país. Esses números refletem um esforço contínuo para atender às demandas educacionais das comunidades indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas (Rodrigues, 2020).

Nessa seara, especificamente no âmbito alagoano, com apoio do MEC, a UNEAL recebeu recursos financeiros do Eixo I (implementação de novos cursos) do edital de 2008 do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que iniciou a formação de sua primeira turma no ano de 2010 (Peixoto; Campos, 2021). A UNEAL também conta com ações com cursos de Licenciatura Indígena (CLIND) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), via recurso estadual, com início em 2019, sendo destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas em diversos cursos e em diferentes etnias alagoanas.

E, adicionalmente, via PAFOR – Equidade, edital N0 01/2024, do governo federal, a UNEAL foi contemplada em 2024, dentre outros cursos, com a Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena, com o polo em Palmeira dos Índios, com uma proposta curricular específica e diferenciada, atenta aos aspectos culturais e étnicos dos povos indígenas.

Entretanto, a UNEAL não conta com legislação de cotas, no contexto do ingresso dos cursos de licenciatura e bacharelados, bem como a inexistência de cotas nos respectivos programas de pós-graduação. A Lei nº 12.711 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, estabelece que pelo menos 25% das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) devem ser reservadas para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e/ou com deficiência. Esta medida visa reparar desigualdades históricas e promover a inclusão de grupos estigmatizados e excluídos, garantindo que a diversidade étnico-racial do país esteja representada em todos os espaços e níveis profissionais (Brasil, 2012).

Essas políticas públicas são fundamentais para assegurar uma educação mais justa e equitativa, que respeite e valorize a diversidade cultural e social do Brasil. A formação e atuação dos docentes indígenas são essenciais para implementar um currículo que reflita a realidade das comunidades indígenas, promovendo uma educação intercultural que fortaleça a identidade e os saberes tradicionais dos povos indígenas (Monteiro; Mascarenhas, 2020).

Para que esses esforços sejam efetivos, é indispensável que as instituições contem com programas estruturados de acompanhamento, envolvendo toda a comunidade acadêmica não

apenas no reforço da aprendizagem e no apoio financeiro, mas também na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor (Soares *et al.*, 2021).

Compreendendo o significado de lúdico, ludicidade e atividade lúdica

Entre as relevâncias no cenário educacional atual, a prática lúdica tem ganhado destaque. Documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras orientações educacionais norteiam/orientam as práticas pedagógicas, destacando a importância de utilizar recursos e metodologias de ensino para abordar as variadas disciplinas, como matemática, história, português, entre outras (Ferreira; Carvalho, 2023).

A integração de jogos, recursos visuais, brincadeiras e atividades artísticas, como a pintura, podem proporcionar ao ambiente escolar uma maneira envolvente, o que facilita a construção do conhecimento. Esses recursos favorecem o desenvolvimento da criatividade, raciocínio e da socialização, pois muitas vezes envolvem a interação entre os alunos (Sacchetto *et al.*, 2011; Rodrigues, 2013). Para Souza (2020), essa abordagem estabelece uma conexão entre o pensamento e a ação dos envolvidos, transformando a aprendizagem de um processo meramente formal em uma experiência mais natural e significativa.

A brincadeira como uma possibilidade de expressão lúdica constitui como atividade fundamental. A ludicidade, profundamente enraizada nas práticas culturais de muitos povos indígenas, destaca-se como uma abordagem relevante para o desenvolvimento escolar indígena. Brincadeiras, jogos e atividades coletivas são, tradicionalmente, meios pelos quais saberes são transmitidos entre gerações, evidenciando o potencial transformador da educação lúdica para valorizar e preservar a identidade cultural indígena (Ferreira; Carvalho, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que ambientes e práticas pedagógicas que incentivam a exploração, imaginação e criatividade favorecem a fixação do aprendizado (Brasil, 2018). Maroneze (2009) também destaca que a ludicidade, como potencialidade humana, tem papel fundamental na formação de professores e no desenvolvimento de práticas educativas eficazes.

Casos concretos, como a de jogos didáticos no ensino de português como língua estrangeira para os alunos Krahô, no Tocantins, têm apresentado resultados notáveis, especialmente no aprimoramento das competências de interpretação e produção textual (Costa, 2017). Pereira (2021) também propõe que a música indígena, vinculada a rituais e tradições culturais, pode ser um instrumento valioso no ensino de ciências, ligando conteúdos curriculares a componentes culturais específicos.

Grando, Xavante e Campos (2010), ao investigarem a memória lúdica de dezoito povos indígenas, constataram a variedade de jogos e brincadeiras presentes em suas culturas. Eles argumentam que, ao rememorar suas tradições por meio do lúdico, essas comunidades reafirmam sua cultura e também enfrentam os impactos da aculturação resultante do contato com outras sociedades. Igualmente, Rojas e Ferreira (2013) sugerem que as aprendizagens que envolvem o lúdico possuem maior relevância para os alunos indígenas, principalmente quando estão ligadas à sua realidade local e cultural.

O papel dos jogos lúdicos na educação escolar

Os jogos fazem parte da ludicidade e estão presentes na vida humana desde os tempos mais antigos. Eles são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e têm sido aplicados na educação, na produção de conhecimento e em outros aspectos da vida. Atualmente, são cada vez mais utilizados como ferramenta de ensino nas escolas brasileiras (Santos; Pereira, 2020).

Segundo Vygotsky (1984), os jogos, mesmo que de maneira simples, são apresentados pelos pais nos primeiros contatos, que já são fenômenos motivadores para o Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴ da criança. Para o autor supracitado, a criança replica o comportamento dos indivíduos ao seu redor, sob sua orientação, e gradualmente absorve o conhecimento transmitido que possibilita habilidades expressas através da linguagem e regras de sociabilidade, que auxiliam a alcançar seus objetivos, sendo a escola a ponte para continuação desse desenvolvimento.

Na escola, os jogos segundo Huizinga (2008), são parte integrante, que além de desenvolvimento no ensino, possibilita a prática cultural da humanidade, podendo compreender elementos culturais de uma determinada sociedade de determinada época, sendo visualizado entre cerimônias religiosas, comemorações coletivas e em atividades lúdicas.

Metodologia

O campo de investigação é a Escola Estadual Indígena na comunidade do interior do estado de Alagoas. O estudo seguiu as orientações da metodologia de pesquisa de campo, na

⁴“Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) indica o potencial de aprendizado da criança, evidenciando a importância da mediação e colaboração no desenvolvimento cognitivo” (Vygotsky, 1984, p. 97).

qual procura o aprofundamento de uma realidade específica, como apontado por Gil (2008). Ademais, adotamos uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2000, p. 22), “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”, sendo observado diretamente as atividades de determinado grupo.

Em síntese, a pesquisa foi realizada no período de 26 de agosto até 30 de agosto de 2024. No dia 26 foi realizado entrevistas semiestruturadas com duas professoras e um professor, denominados de professores (PI, PII e PIII), com duração média de 10 a 30 minutos, sendo registradas em áudio para posterior transcrição. As perguntas concentraram-se principalmente em três eixos: “A visão dos docentes acerca da efetividade dos jogos lúdicos na educação infantil”, “obstáculos encontrados na aplicação dessas práticas” e “as possíveis melhorias para incorporar a ludicidade do dia a dia escolar de maneira mais eficiente e culturalmente relevante”.

Outrossim, ainda no tocante aos entrevistados, contamos com três moradores da comunidade indígena que fazem parte do conselho escolar da escola Tingui, denominados de (MI, MII e MIII), os quais foram questionados sobre: “A perspectiva sobre o papel dos jogos lúdicos na manutenção e disseminação das tradições culturais do povo Tingui-Botó para as gerações futuras?”.

Além das entrevistas, foram realizadas observações diretas nas salas de aula entre os dias 27 e 30. No total, foram dois dias para cada turma, totalizando 6 observações, como mostra o Quadro 1. Nessas ocasiões, foi possível acompanhar a aplicação dos jogos lúdicos e observar as interações entre os professores, os estudantes e os materiais didáticos utilizados. Segundo Marcondes (2010), as observações de maneira próxima e direta com a realidade que está investigando é essencial para o pesquisador entender melhor o contexto e a cultura do objeto de sua pesquisa.

Quadro 1: Organização dos dias de observação em sala de aula da escola Tingui.

Sala	Dias			
	27/08/2024	28/08/2024	29/08/2024	30/08/2024
4º e 5º ano (PI)	13h a 17h	13h a 17h		
Ensino Infantil e 1º ano (PII)			7h30 a 12h	7h30 a 12h
2º e 3º anos (PIII)	7h30 a 12h	7h30 a 12h		

Fonte: As autoras, 2024.

Após a coleta e registros dos dados, o material passou por uma análise de conteúdo utilizando a técnica de Bardin (2011, p. 47), isto é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Assim, as análises possibilitaram a identificação de padrões e categorias temáticas ligadas ao emprego de jogos lúdicos na educação indígena. Durante todo o estudo, as questões éticas foram cuidadosamente monitoradas, garantindo o anonimato dos participantes. Os nomes dos professores e representantes da comunidade não foram mencionados nos resultados.

Resultados e discussão

Escola Estadual Tingui

O povo Tingui reside no município de Feira Grande, a 155 km de Maceió, capital do estado de Alagoas, e conta com uma população de 297 pessoas (IBGE, 2022). Suas terras estão concentradas na comunidade do Povoado Olho d'Água do Meio, e sua área de mata se estende até a cidade de Campo Grande. No entanto, são poucos os estudos registrados sobre essa etnia na literatura.

No âmbito da educação, um dos estudos mais recentes é de Santos, Silva e Almeida Neto (2024), no qual os autores constataam a insuficiência dos livros didáticos utilizados na instituição, pois não contemplam a temática da interculturalidade, sendo materiais que tendem a focar em questões urbanas ou em contextos regionais do Centro-Sul do país, sem referências à geografia ou à cultura dos povos indígenas. Embora haja disponibilidade de recursos pedagógicos, como mapas, eles não representam adequadamente a realidade do povo Tingui, retratando contextos cartográficos distantes e irrelevantes para a vivência local.

Em relação ao racismo e às dificuldades enfrentadas pelos estudantes fora da aldeia, os autores Santos, Silva, Almeida Neto (2024) destacam a utilização da história de resistência dos Tingui pelos próprios moradores como uma “estratégia didática” para fortalecer a autoestima e a identidade dos estudantes.

Em relação às interações com “outros sujeitos”, ou seja, pessoas de fora da comunidade, como professores não indígenas e órgãos governamentais, os autores citados supramencionados destacam que todos os professores e a equipe administrativa da etnia Tingui são indígenas. A única interação com “outros sujeitos” ocorre por meio de uma participação restrita em eventos de capacitação que abordam a interculturalidade. Embora esses eventos sejam promovidos principalmente de forma remota síncrona pela Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc/AL), eles não atendem plenamente as necessidades e as demandas específicas dos educadores indígenas.

A Escola Estadual Indígena Tingui-Botó atende atualmente 31 estudantes, da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. O corpo docente é composto por três professores, todos com formação em Pedagogia (PI, PII e PIII), sendo que um deles também é formado em Ciências Biológicas. O ensino é oferecido no período matutino, com uma turma que reúne crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade do professor PII. Outra turma, composta por alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, é conduzida pela professora PI. No período vespertino, funciona uma turma para os 2º e 3º anos, sob a orientação da docente PIII.

A escola foi construída há mais de 30 anos e, atualmente, está passando por uma reforma devido às condições de infraestrutura. Enquanto a reforma não é concluída, as aulas estão sendo realizadas no antigo Posto de Saúde da comunidade (Figura 1). Durante a visita à escola, observamos que o local possui apenas três salas de aula pequenas, além de condições inadequadas, como banheiros e cozinha sem estrutura e utensílios, bem como ausência de parques, laboratórios e sem segurança.

Figura 1: Espaço atual onde estão sendo realizadas as aulas.



Fonte: Autores (2024).

A reforma da escola iniciou-se em 2019 e prevê a ampliação do número de salas de aula e outros cômodos. Sendo financiada pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), do Ministério da Educação (MEC), e executada pela Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc/AL) (Figura 2).

Figura 2: Nova Escola Estadual Indígena Tingui-Botó.



Fonte: Autora (2024).

A prática pedagógica lúdica e os jogos em questão

A utilização de práticas pedagógicas lúdicas na Escola Estadual Tingui foi evidenciada por três docentes. Ao indagar sobre a importância dos jogos no processo de aprendizagem, os participantes destacaram:

Percebo dos alunos mais desenvoltura, questionamento sobre o assunto. Sendo fundamental para o progresso educacional (Entrevista – PI, 2024).

Os jogos tornam tudo mais divertido e ajudam as crianças a se socializarem melhor, aprendendo a trabalhar em equipe e a se comunicar. Os jogos trazem entretenimento, os alunos além de desenvolverem suas habilidades, também valorizam nossa cultura, levando de geração a geração (Entrevista – PII, 2024).

Os jogos são um meio lúdico e, por isso, têm um papel importante para nossos estudantes. Os jogos, além de auxiliarem no conteúdo acadêmico e cultural, incentivam o envolvimento e o trabalho em grupo. São atividades desafiadoras onde os estudantes se divertem e ao mesmo tempo aprendem (Entrevista – PIII, 2024).

Os participantes apontaram para os jogos como uma prática fundamental, com menção aos processos de prazer e ao aprendizado, o que coaduna com Tezani (2021), que destaca como o prazer alimenta a motivação para continuar o processo de aprendizagem, e o aprendizado gera, por sua vez, novas fontes de prazer, recriando um ciclo contínuo.

Quando questionados sobre a aplicação em sala de aula e os tipos de jogos utilizados, mencionaram que são empregados jogos tradicionais educativos:

Arco e flecha, buzugó e arapataná [...] aplicamos também o jogo de bola. A gente tenta adicionar essas atividades e introduzir no contexto do conteúdo (Entrevista – PI, 2024).

Utilizo o jogo da memória com palavras nativas, tipo nome de plantas e animais, e aí os alunos têm que formar pares associando a palavra com sua tradução, palavras pequenas (Entrevista – PII, 2024).

O jogo de tora por exemplo, uso na disciplina de matemática, marcos ponto no chão e aí o aluno ao acertar avança determinado espaço, as perguntas são de tabuada. Esses últimos dias fizemos uma atividade com piões, improvisados mesmo, com materiais que encontramos ao lado da escola. Introduzimos isso no conteúdo de matemática, marcando o chão, e aí as crianças faziam a soma. Foi bem legal a dinâmica que ocorreu, eu consegui nota maior aprendizado sobre o assunto! (Entrevista – PIII, 2024).

É evidente que os métodos de ensino fornecidos pelos professores valorizam o saber tradicional e promovem sua incorporação ao ensino formal, tornando a aprendizagem mais relevante para os estudantes da etnia Tingui. Da Costa (2017) discute que, ao incorporar jogos tradicionais ao contexto educacional, a escola promove um ensino intercultural que valoriza e preserva as tradições indígenas, aspectos considerados pelos participantes da pesquisa.

Nessa visão, Largura, Neves e Carmo (2022) destacam a importância das atividades recreativas, como os jogos didáticos, que apresentam potencial para o processo de ensino e aprendizagem, como instrumentos interativos que auxiliam a superar as dificuldades na assimilação dos conteúdos. Para Nascimento *et al.* (2015), é fundamental ir além de uma aula expositiva e adotar uma didática diferenciada, em que estudantes possam aprender de maneira entusiasmada, não se limitando apenas à memorização, mas também incentivar a pesquisa, a leitura e a partilha das ideias aprendidas, através da interação entre estudantes e docentes.

Quando questionados sobre o porquê são empregados jogos tradicionais da comunidade, os participantes comentaram:

Existe aquele ditado popular “quem não tem cão caça com gato” aqui é assim, não temos recursos com brinquedos, pula-pula, escorregador, esses tipos de brinquedos. Então trazendo à sala de aula atividades nossas do dia a dia (Entrevista – PI, 2024).

É uma forma de fortalecer nossa cultura. Sei que vai ser difícil no futuro continuar, a tecnologia tá aí, fazendo com que não ocorra a valorização dos jogos didáticos (Entrevista – PII, 2024).

Não tem como a gente fugir. Sou indígena, vivi e cresci aqui, vejo o quanto é importante trazermos nossos alunos para o fortalecimento da nossa identidade...quando a gente coloca elementos da nossa cultura nos jogos, as crianças se sentem valorizadas e conectadas com suas raízes. Elas sempre dizem: “Meu pai já brincou comigo” (Entrevista – PIII, 2024).

A escolha dos jogos como ferramenta pedagógica para PI reflete a capacidade de se adaptar à escassez de recursos. Essa realidade impõe à comunidade o duplo desafio de garantir a permanência dos estudantes na escola local e lutar por melhorias estruturais que assegurem um ambiente adequado e propício ao ensino e aprendizagem; além também da escola ser vista como prioridade para atender à demanda dos estudantes do Ensino Fundamental II, que ainda precisam sair da comunidade (Santos; Silva; Almeida Neto, 2024).

O professor ainda não deixa claro se o uso desses é importante para a valorização da cultura local. Em contrapartida, os PII e PIII enfatizam que, além do aprendizado, ocorre a preservação de práticas lúdicas na comunidade. O PII também destaca as ferramentas tecnológicas, segundo o qual, fazem com que ocorra a desvalorização das práticas tradicionais. Segundo Campos, Bortoloto e Felício (2003), os educadores se deparam constantemente com vários métodos tecnológicos mais apelativos do que muitas das propostas apresentadas em sala de aula, sendo necessário procurar opções que valorizam os jogos tradicionais.

Esses depoimentos mostram que os jogos lúdicos são eficazes tanto para facilitar o aprendizado quanto para fortalecer a identidade cultural dos estudantes. Para Largura, Neves e Carmo (2022), ao trazer práticas e símbolos indígenas para o ambiente escolar, os jogos ajudam a integrar o saber acadêmico e o tradicional.

A atuação do professor e o reconhecimento da comunidade

Durante as observações em sala, foi perceptível o não conhecimento dos conceitos de jogos entre o PI. Mesmo que relatado nas entrevistas os jogos de “*Arco e flecha, buzugó, arapataná, jogo de bola*”, nas observações realizadas entre os dias 27 e 28 de agosto de 2024 o

professor desenvolveu outros jogos, porém, em nenhum momento mencionou sua utilização e sua importância para a comunidade.

No dia 27, o professor PI iniciou a aula com uma abordagem tradicional, focada na transmissão de conteúdo, e também utilizou uma didática investigativa, buscando envolver os estudantes na investigação e descoberta. Em seguida, o docente propôs uma atividade de teatro com o tema "Meio Ambiente". De acordo com as orientações do professor, os estudantes deveriam recriar uma cena que ilustrasse as queimadas, utilizando materiais provenientes de sua própria comunidade.

Segundo Romano *et al.* (2021), a recriação da realidade usando sistemas simbólicos que favoreçam a interpretação e ressignificação do mundo real, como faz de conta, é considerado um jogo simbólico. Segundo Kishimoto (2012):

A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se 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, 2012, p. 44).

Durante a observação, a prática docente ajudou os estudantes a compreenderem o significado dos elementos do ambiente ao seu redor. No dia 28, o professor deu continuidade ao tema, iniciando com uma introdução sobre as consequências do desmatamento. Em seguida, ele utilizou imagens de ervas medicinais da comunidade, dispostas em quadrados de papel cartão, e pediu que os alunos identificassem e nomeassem cada planta.

Em seguida, a turma foi dividida em grupos de três crianças, e cada grupo deveria identificar o par correspondente de imagens. No entanto, em nenhum momento o professor mencionou que essa atividade se tratava de um jogo da memória ou fez referência a algum jogo tradicional indígena. De acordo com Caido e Rossetti (2009), brincadeiras que envolvem combinações sensoriais, motoras ou intelectuais, como cartas e xadrez, são classificadas como jogos de regras.

No dia 29 de agosto de 2024, durante a primeira observação, o professor PII introduziu o jogo de bola no conteúdo de matemática. A professora colocou quadrados numerados no chão em fila e pediu que os estudantes lançassem a bola. Quando a bola caísse em um quadrado, o aluno deveria dizer em voz alta o número e, em seguida, procurar na lista o nome da criança correspondente ao número sorteado, dando continuidade ao jogo. No dia 30, abordou-se um tema de Língua Portuguesa, discutindo sobre cantos e canções.

Observamos na sala da PIII a não utilização da ludicidade durante os dois dias de observação. A responsável iniciou a aula com abordagem teórica, seguindo utilizando o livro didático, sem uso de qual outra metodologia durante os dois dias. Entre os alunos, apenas alguns questionavam sobre o assunto, com dúvidas e interações. Como atividade de fixação, a professora fez 3 questões no quadro no segundo dia.

Algo a se discutir é a adaptação dos jogos tradicionais indígenas pelos professores Tingui. Silva e Ribas (2016) destacam, entre os jogos indígenas, o arremesso de lança, Cabo de guerra, Bodoque, Arco e flecha, Corrida da tora, Jogo da vareta de bambu, Peteca Evento e Lutas corporais. No entanto, ao observarmos, percebemos que esses jogos geralmente destacam a ludicidade em atividades físicas. No entanto, ao analisarmos a prática dos professores Tingui, observamos que eles adaptam esses jogos e os inserem em outras disciplinas, como ocorreu nas aulas dos professores PI e PII durante os dias observados.

Quando questionamos os moradores sobre a disseminação dos jogos na etnia Tingui, o MI enfatiza:

Para mim, os jogos são uma maneira incrível de conectar as novas gerações com a nossa cultura. Cada jogo tem uma história, um significado, e, quando jogamos, estamos, na verdade, contando essas histórias. É como se a gente estivesse passando um bastão cultural, sabe? (Entrevista – MI, 2024).

MI enfatiza a ideia já discutida anteriormente, de que os jogos vão além de uma simples diversão, mas instrumentos de ensino cultural, sendo também enfatizado esse pensamento na fala do morador MII, que ressalta os jogos além de meras brincadeiras como vista pela sociedade, pelos não índios. Segundo sua fala:

Eu aqui da minha casa já presenciei diversas vezes, eles (professores) embaixo daquela árvore utilizavam o Arco e flecha com números em círculos, tipo assim: quando as crianças (alunos) acertavam o alvo tinha contas e aí eles falavam o valor”. O morador finaliza a fala dizendo “Além de nos divertirmos, jogar nos ensina a história e a cultura da nossa comunidade, isso dissemina nosso local, fazendo com que essas crianças apenas não aprendam a cultura dos brancos (pessoas não indígenas) (Entrevista – MII, 2024).

O morador MIII completa essa visão ao trazer a dança como exemplo, a qual aprendeu com sua mãe, enfatizando o papel das tradições passadas por gerações, através de práticas cotidianas:

A nossa dança é um exemplo, né? Eu lembro que sempre via minha mãe e aí fui aprendendo” (Entrevista – MIII, 2024).

Em síntese, os moradores entrevistados sinalizam transmissão de conhecimentos e valores culturais de forma ativa e prática, seja por meio de jogos, dança ou outras formas de ensino, e que essas práticas devem ser incorporadas na educação escolar para garantir a transmissão às novas gerações.

Considerações finais

A pesquisa demonstrou que o uso do lúdico na educação infantil favoreceu uma prática educacional que contribui para o conhecimento do mundo. Os jogos, especialmente os relacionados às práticas culturais tradicionais, são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Na prática, o docente precisa adaptar as atividades conforme as necessidades dos alunos e as condições do ambiente escolar. Mesmo diante da falta de materiais pedagógicos convencionais, como livros específicos, comuns na etnia do estudo, o professor pode buscar recursos simples e acessíveis, como objetos da natureza. Folhas, varetas, pedras e até frutas, como o jenipapo para pintura, podem ser utilizados para criar atividades lúdicas. Essas adaptações ajudam a estimular a criatividade dos alunos e aproximam o aprendizado de sua realidade.

Diante do exposto, é evidente a importância do papel do docente, além do apoio dos órgãos governamentais ou da direção escolar, especialmente em um contexto de carência de recursos. A instituição Tingui demonstrou também o interesse da direção ao incentivar os professores a adaptar suas práticas pedagógicas, incorporando o lúdico de maneira mais efetiva.

Em síntese, o tema foi abordado de forma a evidenciar a relevância dos jogos e das práticas culturais no processo educacional indígena, pontuando contribuições para o desenvolvimento integral escolar. Em resposta à pergunta do estudo — "Quais fatores contribuem para que os jogos tradicionais do interior alagoano indígena sejam trabalhados de forma lúdica na Educação Escolar?" — a conclusão é que os jogos tradicionais são uma estratégia eficaz para fortalecer tanto a aprendizagem quanto a identidade cultural dos estudantes da etnia em estudo. A partir dos resultados obtidos, surgem novos questionamentos, que podem ser explorados em futuras pesquisas, focando em como a ludicidade pode ser expandida e quais as melhores práticas para integrá-la de maneira mais efetiva ao currículo indígena.

Dessa forma, este trabalho mostrou que os jogos lúdicos são um caminho promissor para uma educação indígena mais inclusiva e significativa, mas muito ainda pode ser explorado para ampliar seu impacto e adaptá-los a diferentes realidades educacionais.

Referências

- AGUIAR, Jonathan. **Por uma epistemologia do lúdico a partir da omnilética**. Orientadora: Mônica Pereira dos Santos. Tese de doutorado (Pós-Graduação em Educação- PPGE) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2021. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2020/tJonathan%20Fernandes%20de%20Aguiar.pdf>. Acesso em: 27 agos. 2024.
- Bardin, L. Análise de conteúdo. **São Paulo: Edições 70**. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Brasília: MEC**, 2017.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Ano CXXXIV, n. 248.
- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, modificada pela Lei n o 10.639 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.
- BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, p. 639-662, 2011.
- CAMPOS, Luciana Maria Lunardi et al. A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos núcleos de Ensino**, v. 47, p. 47-60, 2003..
- COSTA, Elisa Augusta Lopes. JOGOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 37, p. 52-71, 2017.
- GUZMÁN, Patrícia Rosa Santana et al. **Ações afirmativas e povos indígenas no ensino superior**: uma análise da dimensão social e simbólica da permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Maranhão. 2024.
- FERREIRA, Mariane Grando; CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O uso lúdico na educação escolar indígena**: um entrelace entre a cultura e o ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais: The ludic use in indigenous school education: an interweaving between culture and the teaching of Nature Sciences in the Elementary Years. **Revista Cocar**, n. 22, 2023.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, p. 71-111, 2001.
- RODRIGUES, Michelle Roberto; SILVA, Samara Cavalcanti da. Educação escolar indígena e jogos: proposta lúdica no interior alagoano. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**. Palmeira dos Índios, v. 3, n. 2, p. 130-152. 2024.

GRANDO, Beleni Saléte; XAVANTE, Severiá Idioriê; DA SILVA CAMPOS, Neide. Jogos/brincadeiras indígenas: a memória lúdica de adultos e idosos de dezoito grupos étnicos. **Jogos e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**, p. 91, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

SANTOS, Avelar Araujo Júnior; SILVA, Joice Kelly de Lima; ALMEIDA NETO, Roberto Alexandre Lira. **COMUNIDADES TRADICIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL: A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DE LUTA PELOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS EM ALAGOAS**. Revista Contexto Geográfico, v. 9, n. 19, p. 109-122, 2024.

Júnior, F. A., Ataíde, P. C., Campos, A. A. C., & de Amorim, T. J. S. (2023). **Educação escolar indígena: impasses e desafios**. *Brazilian Journal of Development*, 9(05), 17305-17314.

LARGURA, Leandro Rafael Rabello; NEVES, Renata Heisler; DO CARMO, Flávia Lima. Desenvolvimento e aplicação de jogos lúdicos para crianças do ensino fundamental I sobre inovação. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, p. 226-240, 2022.

LIMA, Lucas Gama; OLIVEIRA, Amanda da Silva; MIRANDA, Anderson Ribeiro. Indígenas, terra e território em Alagoas: uma análise geográfica da atualidade da resistência. **Revista de Geografia**, Recife, v. 36, n. 1, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2012

MARONEZE, Adriane Maso da Silva. **A ludicidade como potencialidade humana na formação de professores**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -UNISINOS, São Leopoldo –RS, 2009.

MARCONDES, Maria Inês. A observação nos estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, p. 25-35, 2010.

MILITÃO, Andréia Nunes. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-17, 2022.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9-29.

RODRIGUES, Michelle Roberto; SILVA, Samara Cavalcanti da. Educação escolar indígena e jogos: proposta lúdica no interior alagoano. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**. Palmeira dos Índios, v. 3, n. 2, p. 130-152. 2024.

MENDONÇA, DG; OLIVEIRA, RM da SR. **Educação indígena no Brasil: entre legislação, formação docente e tecnologias.** Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e518985564, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5564.

MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. **Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo.** Eccos Revista Científica, n. 54, 2020.

NASCIMENTO, M.P.; CRUZ, A.H.S.; SANTOS, R.S.; CINTRA, L.C. Jogos Lúdicos como ferramenta didática para o Ensino de Genética e Biologia Molecular. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, v.7, p.250-271, 2015

PIAGET, Jean. Segunda parte: O Jogo. In: _____ **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei nº 11.645/08 na Educação Física escolar.** Fortaleza: Aliás, 2021.

PEREIRA, Jackeline Sampaio; COSTA, Beatriz Silva; SILVA, Messias Furtado da. **Educação Escolar Indígena e Ensino de Ciências: analisando a produção no ENPEC.** In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 13., 2021, Online. Anais [...]. São Paulo -SP: Enpec, 2021. p. 1-9. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/76318>.

PEIXOTO, José Adelson Lopes; CAMPOS, Zuleica Dantas Pereira. Educação, direito e identidade: Licenciatura Intercultural Indígena em Alagoas–CLIND-AL. **Revista Entre Rios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia**, v. 4, n. 1, p. 96-121, 2021.

REIS, NÁDIA RÚBIA DA SILVA. **Ministério da Educação.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás.

Ribeiro, K. R. R., da Silva Matos, L., & da Costa Pinheiro, W. (2023). O lúdico e a interculturalidade para a inclusão: uma etnografia junto a indígenas Warao em Belém-PA. **Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, 21(1), 112-124.

ROLOFF. E. M. **A importância do lúdico em sala de aula.** In. Semana de Letras, 10, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Edipucrs; 2010. p.1-9.

ROMANO, Alexandre Pinto et al. O jogo simbólico e a sua contribuição no cotidiano infantil: Relato de experiência do projeto caravana da educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 48394-48410, 2021.

ROJAS, Jucimara; FERREIRA, Franchys Marizethe N. Santana. **Cultura lúdica formativa para diferentes etnias na região do pantanal/Aquidauana/MS.** In: XI Encontro de pesquisadores do programa de pós-graduação em educação: currículo, 11., 2013, São Paulo -Sp. Anais [...] São Paulo -SP: PUC -SP, 2013. p. 1-17.

RODRIGUES, Michelle Roberto; SILVA, Samara Cavalcanti da. Educação escolar indígena e jogos: proposta lúdica no interior alagoano. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô.** Palmeira dos Índios, v. 3, n. 2, p. 130-152. 2024.

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

SANTOS, Gildete Silva Merêncio; SILVA, João Paulo. **Os povos indígenas e educação:** reflexões sobre a construção da educação escolar indígena diferenciada na legislação educacional brasileira. Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas CLIND- AL, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em História. p.13, 2015. (Disponível no acervo do GPHIAL: https://www.gphial-uneal.com.br/files/ugd/240cb7_6eb0aead4f154934bdc6a9b5b487ba76.pdf. Acesso em 14 dez de 2024.

SANTOS, . A.; PEREIRA, . J. **A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil.** REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 480–493, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 20, 31 de maio de 2022.

SACCHETTO, Karen Kaufmann et al. O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, 2011.

SILVA, S. D., & Ribas, J. F. M. (2016). A Lógica Interna e o Contexto dos Jogos Tradicionais Indígenas Organizados no Estado do Rio Grande do Sul. **LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, 19(2), 226–259.

SILVA, Edson. **Os povos indígenas e o ensino: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008.** In: SILVA, Edson H; FERREIRA, Gilberto Geraldo; BARBALHO, José Ivamilson Silva. (Orgs.). Educação e diversidades: um diálogo necessário na Educação Básica. Maceió: EDUFAL, 2015, p. 161-180.

SOARES, Lívia Késsia da Silva Rocha et al. Educação escolar indígena no Brasil: avanços e retrocessos ao longo da história da educação. In: **EDUCAÇÃO: PESQUISA EM LINGUAGENS, LEITURA E CULTURA.** Editora Científica Digital, 2021. p. 125-138.

TEZANI¹, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento:** aspectos cognitivos e afetivos. Educação em Revista, Marília, SP, v. 7, n. 1-2, p. 1–16, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2006.v7n1-2.603. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/603..> Acesso em: 15 dez. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole et al. Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p, 168, 1984.

RODRIGUES, Michelle Roberto; SILVA, Samara Cavalcanti da. Educação escolar indígena e jogos: proposta lúdica no interior alagoano. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô.** Palmeira dos Índios, v. 3, n. 2, p. 130-152. 2024.

WANDERLEY, V. S. . A constitucionalização da educação escolar indígena e sua efetividade em Alagoas. antropologia jurídica. 1 ed.maceió: **GRAFPEL**, 2016, v. I, p. 135-228.