

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

Christina Maria Moretti

**Brincadeira como um facilitador no conhecimento da realidade do outro: um estudo de
encontros entre crianças Guarani e não-indígena**

São Paulo

2022

CHRISTINA MARIA MORETTI

**Brincadeira como um facilitador no conhecimento da realidade do outro: um estudo de
encontros entre crianças Guarani e não-indígena**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo para obter o título
de Mestra em Ciência.

Área de concentração: Psicologia Experimental.

Orientadora: Prof. Dra. Briseida Dogo de
Resende.

São Paulo

2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo autor

Moretti, Christina Maria.

Brincadeira como um facilitador no conhecimento da realidade do outro: um estudo de encontros entre crianças Guarani e não-indígena / Christina Maria Moretti; orientadora Briseida Dogo de Resende. -- São Paulo, 2022.

67 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Cultura 2. Indígenas 3. Interétnico 4. Cultura 5. Desenvolvimento. I. Resende, Briseida Dogo, orient. II. Título.

Nome: Moretti, Christina Maria

Título: Brincadeira como um facilitador no conhecimento da realidade do outro: um estudo de encontros entre crianças Guarani e não-indígena

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: ___/___/___

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha família.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, por todo amor e carinho. Pelo apoio dado aos meus estudos, mesmo isso significando renúncias pessoais. Obrigada aos meus irmãos Carla e Junior pelo carinho e cuidado com a caçula. Obrigada aos meus sobrinhos Malu e Luca, por serem uma incrível fonte de alegria na minha vida e obrigada a minha avó, por cuidar de todos e por me ensinar a lutar pelo que se quer.

Às minhas amadas caninas Nina e Maya, pela lição diária de amor, responsabilidade e comprometimento com todos os seres vivos. Obrigada ao Gabriel, companheiro de uma vida toda, pelo amor, paciência, amparo e vontade de crescer juntos que me impulsiona a expandir nossos horizontes.

À minha madrinha Rose, obrigada por sempre ter me apoiado a buscar o que eu gosto, por ter lutado pela minha educação e pela sua filha Christiane, que me incentivou a ler e gostar de ciência. Obrigada a minha prima Keylla pelo companheirismo e amizade de uma vida toda. Obrigada aos meus sogros Vânia e Nelson por sempre me incentivarem e apoiarem.

À minha orientadora Briseida, obrigada por ter me acolhido em seu laboratório, por ser um exemplo de pessoa e de mulher cientista, por todo apoio e incentivo para que eu não me perdesse mais do que me perdi na execução desse trabalho e pela paciência, mesmo quando eu não mereci.

Obrigada a todos os professores que fizeram parte da minha jornada acadêmica, em especial aos Professores Danilo Guimarães e Patrícia Izar por terem me recebido tão bem no programa de Psicologia Experimental.

Obrigada aos meus amigos de laboratórios e agregados, com os quais descobri verdadeiros sentimentos de respeito, admiração e solidariedade. Obrigada à Paula, pela conexão que criamos e pela felicidade de ter encontrado uma grande companheira de trabalho com a qual pude aprender muito. Obrigada Tati Valença, Juliana Catatau, Carol Wood, Ana

Flávia e Naila por todo aprendizado sobre empatia e amor aos animais. Obrigada Francisco e Flávio, pelo bom exemplo de trabalho e superação. Obrigada “Luizas” Gonzales e Relvas, por toda identificação e risos compartilhados. Obrigada Emily, Veri, Igor, Melissa, Marie e Bruna Salsa pela companhia, risadas e ótimos momentos.

Obrigada a todos que de alguma forma participaram desse trabalho, na produção e colaboração dos Encontros, todas as crianças, alunos de graduação e membros da Rede Indígena, sem os quais a realização desse trabalho não seria possível.

Agradeço a comunidade Yyrexakã, Nino Mirinju, Maikon Tchaka Mirim e Karai Joaci, por me receberem em sua Tekoa e me permitir conhecer um pouco seu nhandereko. Agradeço a escola Djekupe Amba Arandy e aos professores Jurandir e Mari, que nos permitiram aprender e trabalhar junto a escola da comunidade. A todos os indígenas que, de alguma forma, me permitiram conhecer sua realidade e compartilharam sua sabedoria. Espero fazer jus a sua causa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pelo apoio financeiro.

“Sentimo-nos como se estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados de uma ética que possa ser compartilhada, mas sentimos o peso dessa escolha sobre as nossas vidas. Somos alertados o tempo todo para as consequências dessas escolhas recentes que fizemos. E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos.”

(Ailton Krenak, 2019)

RESUMO

Moretti, C. M. (2022). *Brincadeira como um facilitador no conhecimento da realidade do outro: um estudo de encontros entre crianças Guarani e não-indígena* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

No Brasil, foram identificadas mais de 305 etnias de povos indígenas na população, divididas entre todas as regiões brasileiras, e apesar da grande diversidade, sofrem com a falta de visibilidade e com a incompreensão por grande parte do restante da população não indígena. Ainda que haja políticas de inclusão da temática, vemos o ensino ser transmitido de forma estereotipada e pouco precisa sobre a realidade do outro. Pensando nisso, procuramos aproximar a realidade das crianças indígenas às crianças não indígenas e proporcionar a possibilidade do encontro com o outro. A aproximação foi feita a partir de atividades dos “Encontros para Brincar: Compartilhamento de Brincadeiras e Práticas Culturais na Casa de Cultura Indígena da USP”. Esta dissertação tem como objetivo avaliar a eficácia destes encontros no aprendizado das crianças não indígenas sobre a história e culturas indígenas. Assim, apresentamos no primeiro capítulo uma reflexão sobre empatia e alteridade. Defendendo que, através da cooperação e empatia, podemos beneficiar a criação de contatos positivos com a cultura entendida como diferente, para que a partir dessa oportunidade de conhecimento, possamos perceber o outro não somente como diferente, mas também encontrar semelhanças, com respeito à diversidade. Partindo do pressuposto de que crianças são participantes culturais, carregando consigo informações da cultura e do tempo histórico em que vivem, iniciamos o segundo capítulo discorrendo sobre as interações sociais e o brincar no desenvolvimento infantil. Apresentamos a vivência que estruturamos para que crianças não indígenas e indígenas pudessem se conhecer e avaliamos se nossas intervenções tiveram sucesso com relação ao aumento de conhecimento de crianças não indígenas sobre os povos indígenas. Participaram dos Encontros duas classes escolares: turma A e B. As atividades consistiram em trocas de cartas e vídeos entre as crianças de diferentes etnias e por fim, um encontro com troca de saberes e brincadeira livre entre elas. Para avaliar a eficiência das intervenções propostas no aprendizado, aplicamos um questionário antes das atividades e o mesmo questionário depois do contato com os indígenas. O questionário continha informações sobre estereótipos comumente dirigidos às populações indígenas. Realizamos modelos lineares generalizados mistos para testar diferenças de gênero, participação no Encontro e turma. Não foram vistos efeitos de gênero, turma ou participação nos resultados. Em seguida, foram

geradas duas Redes Sociais, para agrupar as respostas corretas das crianças em ambos os questionários. Os agrupamentos formados pelas Redes mostraram uma tendência de reunião de perguntas que continham assuntos semelhantes em seus conteúdos, como local onde vivem, roupas, cultura. Verificamos que houve diferenças nas respostas das crianças antes e depois das nossas intervenções: o número de acertos no questionário aumentou em ambas as turmas, mas o conteúdo que mais acertaram ou erraram foi variado, mostrando que cada criança é um mundo único de possibilidades de interações e desenvolvimento. Concluimos que as intervenções podem ser capazes de promover o conhecimento da cultura do outro, mas que cada um vai aprender e trazer consigo algo que faça sentido para si e que caiba dentro da sua própria realidade.

Palavras-chave: Brincadeira, Cultura, Indígenas, Interétnico, Desenvolvimento.

ABSTRACT

Moretti, C. M. (2022). *Play as a facilitator in the knowledge of the other: a study of encounters between Guarani and non-indigenous children* (Master's Dissertation). Institute of Psychology at the University of São Paulo, São Paulo.

In Brazil, more than 305 ethnicities of indigenous peoples were identified in the population, divided among all Brazilian regions, and despite the great diversity, they suffer from a lack of visibility and misunderstanding by a large part of the rest of the non-indigenous population. Although there are policies for inclusion of the theme, teaching is transmitted in a stereotyped and inaccurate way about the reality of the other. With this in mind, we seek to bring the reality of indigenous children closer to non-indigenous children and provide the possibility of meeting the other. The approach was based on activities of the “Encounters to Play: Sharing Play and Cultural Practices at the USP Indigenous Culture House”. This dissertation aims to evaluate the effectiveness of these meetings in promoting learning of non-indigenous children about indigenous history and cultures. Thus, we present in the first chapter a reflection on empathy and otherness. We defend that, through cooperation and empathy, we can benefit from the creation of positive contacts with the culture taken as different, so that from this opportunity of knowledge, we can perceive the other not only as different, but also similar, with respect to diversity. Assuming that children are cultural participants, carrying with them information about the culture and the historical time in which they live, we begin the second chapter by discussing social interactions and playing in child development. We introduce the experience that we have structured so that non-indigenous and indigenous children can get to know each other, and we evaluate if the intervention was successful in terms of increasing non-indigenous children's knowledge about indigenous peoples. Two school classes participated in the meetings: class A and B. The activities consisted of exchanging letters and videos between children of different ethnicities and lastly, a meeting with exchange of knowledge and free play between them. To assess the effectiveness of the proposed interventions in learning about indigenous people, we applied a questionnaire before the activities and the same questionnaire after the contact with the indigenous people. The questionnaire contained information on stereotypes commonly directed towards indigenous populations. We execute Generalized linear mixed models to test differences in gender, participation in

the Meeting and class. No gender, class, or participation effects were seen in the results. Then, two Social Networks were generated to group the children's correct answers in both questionnaires. The clusters formed by the Networks showed a tendency to gather the questions that contained similar subjects in their content, such as where they live, clothes, and culture. We observed differences in the children's answers before and after our interventions, the number of correct answers in the questionnaire increased in both classes, but the content of correct and wrong answers varied, showing that each child is a unique world of possibilities of interactions and development. We conclude that interventions may be able to promote knowledge of the other's culture, but that each one will learn and bring with them something that makes sense to them and fits within their own reality.

Keywords: Play, Culture, Indigenous, Interethnic, Development.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1. DA ETOLOGIA À ALTERIDADE	19
1.1 ETOLOGIA.....	19
1.2 COOPERAÇÃO E EMPATIA.....	21
1.3 CULTURA E O <i>EU</i>	24
1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
2. INTERVENÇÕES DE APROXIMAÇÃO ENTRE CRIANÇAS INDÍGENAS E NÃO-INDÍGENAS COMO FORMA DE PROMOVER CONHECIMENTO SOBRE MODOS DE VIVER INDÍGENA	32
2.1 BRINCADEIRA.....	33
2.2 REDES SOCIAIS.....	39
2.3 MÉTODO.....	40
2.3.1 Participantes e Instrumento.....	40
2.3.2 Procedimento.....	41
2.3.3 Aspectos Éticos.....	43
2.4 ANÁLISE DE DADOS.....	43
2.5 RESULTADOS.....	45
2.6 DISCUSSÃO.....	48
2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS	53
REFERÊNCIAS	54

APÊNDICE A.....	59
APÊNDICE B.....	61
APÊNDICE C.....	64
APÊNDICE D.....	66
ANEXO A.....	67

APRESENTAÇÃO

Historicamente, os Guaranis viveram e ainda vivem situações de abuso e constrangimento. Sempre resistindo e lutando por seus direitos e por sua vida, enfrentam a invasão e destruição de suas terras, a marginalização e o desrespeito vindos da população de não indígenas, a expulsão e realocação de terras, exploração econômica, guerras, genocídios. A lista é enorme.

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, vivem no Brasil 896,9 mil indígenas, dos quais foram identificadas 305 etnias e reconhecidas 274 línguas. Essas populações estão divididas entre todas as regiões brasileiras, tanto em áreas urbanas como rurais, vivendo em terras demarcadas ou não demarcadas. Mesmo com a evidente pluralidade indígena, permanecemos leigos às histórias desses povos. Parte dessa invisibilidade atribuímos à deficiência do ensino no que tange os indígenas.

Em 10 de março de 2008, entrou em vigor a Lei N° 11.645 que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas e particulares do Brasil. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em uma educação que traga visibilidade aos indígenas, de modo que possam ser reconhecidos como nossos contemporâneos, sendo protagonistas de sua própria história tanto no passado como no presente (Almeida Neto, 2014). A temática precisa levar em conta a multiplicidade indígena ao invés da homogeneização, refletir sobre a romantização e exotização que muitas culturas enfrentam, mostrar os indígenas como sujeitos reais, viventes de uma história que ainda está sendo escrita, propondo também a ressignificação da cultura indígena como flexível e mutável, não somente como figuras estáticas do passado. Deixando de lado a forma estereotipada e preconceituosa de pensar, nossas crianças podem ganhar mais de duzentas novas formas de representar, narrar e vivenciar o mundo (Resende et al, no prelo).

A brincadeira é um importante instrumento de educação: a partir de trocas, o brincar

entre etnias possibilita que as crianças envolvidas estejam em contato com um maior leque de possibilidades e de conhecimentos, possibilitando serem capazes de vivenciar uma (re)criação cultural.

Dessa maneira, atrelado ao projeto de extensão “Encontros para Brincar: Compartilhamento de Brincadeiras e Práticas Culturais na Casa de Cultura Indígena da USP”, este trabalho pretende também ser uma ponte de acesso para que possamos nos entender e respeitar, identificando alteridade decorrente das diferenças culturais, bem como identificar as similaridades. Reconhecendo um *eu* e um *eles*, tratando as pessoas indígenas com tolerância, mas não uma tolerância condescendente para com povos ingênuos, e sim uma que seja consciente de que, na diferença, podemos ambos nos legitimar e garantir um futuro com novas possibilidades de crescimento.

O primeiro capítulo dessa dissertação é um ensaio cujo objetivo é argumentar que a Etnologia pode contribuir para a promoção da cooperação e empatia entre pessoas de diferentes culturas e então, como pode ajudar a dar um passo adiante nas nossas relações interculturais através da alteridade, tornando-nos capazes de nos identificar e diferenciar uns dos outros, com respeito à diversidade.

No segundo capítulo, apresentamos um estudo empírico no qual utilizamos um questionário para avaliar o conhecimento de crianças não indígenas sobre indígenas brasileiros. Crianças não indígenas deveriam respondê-lo duas vezes, antes e depois de terem contato com a cultura indígena. O contato ocorreu por meio de brincadeira e de outras atividades, que foram pensadas para proporcionar um ambiente seguro que possibilitasse o (re)conhecimento empático do outro, apesar das diferenças culturais.

Por fim, apresentamos considerações finais gerais, de forma que, ao final da leitura, esperamos ter demonstrado um caminho possível para a criação de uma realidade mais respeitosa entre culturas distintas.

Concomitante ao presente trabalho, foram geradas outras produções que podem complementar o material aqui apresentado: o capítulo de livro *Kyringué nhemboe nhevãnga rêgua: aprendendo e ensinando a brincar com outras crianças* de Resende et al, *no prelo*, e *Group cohesiveness in children free-play activity: A social network analysis* de Lira et al 2021.

1. DA ETOLOGIA À ALTERIDADE

Através da Etologia, temos conhecido como mecanismos fisiológicos podem contribuir para a promoção da empatia. Por meio da realização de atividades compartilhadas, podemos propiciar a aproximação de diferentes grupos de pessoas, evitando o surgimento de animosidades que o desconhecimento sobre a cultura diferente pode trazer. Pela empatia, proporcionamos um meio de aproximação através da capacidade de ser afetado e partilhar estados emocionais e identificar-se com o outro, adotando sua perspectiva (de Waal, 2008). Porém, para haver promoção do respeito às diversidades, é necessário ir além da empatia e buscar respeitar também às diferenças. Ou seja, estamos propondo neste trabalho que podemos promover o respeito à diversidade, tendo a empatia como ponto de partida.

Quanto mais distante a realidade de duas pessoas, mais difícil o acesso ao outro. Conhecer e respeitar o outro, principalmente quando há bases culturais diferentes, como a realidade indígena e não indígena, gera um trabalho de quebra e reconstrução. Dessa maneira, entendemos que, tanto a empatia quanto o reconhecimento da diferença são ingredientes necessários que se complementam na promoção do respeito à diversidade. Assim, esse trabalho visa estudar ações interventivas envolvendo o encontro de jovens e crianças indígenas e não indígenas a fim de aprimorar as atividades realizadas. Desta forma, etologia, empatia, cultura e diversidade serão temas tratados neste capítulo.

1.1 ETOLOGIA

A etologia busca entender o comportamento humano a partir de conceitos formulados pela teoria da evolução: procurando entender o ser humano em desenvolvimento, olhando para sua ontogênese, filogênese, sua fisiologia e função. Incluso na lógica evolucionista da filogênese, está o método comparativo com outros animais não humanos, mas para distinguirmos o comportamento humano enquanto espécie, precisamos levar em conta as

condições sociais, ambientais e biológicas e suas interações, para podermos tentar entender de que modo esse comportamento evoluiu como adaptação (Ades, 1986; Ades 2009). Ao mesmo tempo em que consideramos o comportamento humano enquanto espécie, reconhecemos o mundo individual de cada um. Quer dizer, cada sujeito está rodeado de seus próprios elementos, esses elementos só fazem sentido quando pensamos em um todo e não somente em um componente, ou seja, o sistema sensorial é dependente do organismo, que é dependente do ambiente que o circunda, que está repleto de outros organismos com seus próprios mundos, que interagem entre si e se conectam (Uexkull,2001).

Quando estamos construindo conhecimento sobre seres humanos, é comum encontrarmos estudos que, buscando seguir a rigidez do método científico, recortam partes das nossas vidas, corpos e mente para estudar, como se fossem objetos separados, nos fragmentando. Buscando quebrar essa lógica, propomos que as investigações abranjam o ser como um todo, inserido em contexto cultural, biológico, sensorial, ambiental e histórico (Resende, 2019).

Todos esses fatores citados, proximais e distais, agem em conjunto no desenvolvimento e comportamento humano: assim como o meio é modificado pelos organismos, os organismos modificam o meio. Essa ação dos organismos como agentes de construção do meio é conhecida como Construção de Nicho. A teoria da construção de nicho (NCT), fala sobre a modificação do meio pelos organismos e o seu legado para as futuras gerações que vão usufruir do mesmo nicho construído, seja ele um nicho ambiental, comportamental ou cultural (Flynn et al, 2013).

Em contraste com a visão clássica da evolução, não podemos entender o ser humano como um produto pronto, fruto de um processo de desenvolvimento de milhares de anos. Pois como elucidada Resende (2019), o desenvolvimento humano não é o desabrochar de traços pré-definidos pela evolução, ele é uma construção. Essa formação vai depender de fatores internos e externos, recursos disponíveis, ambiente, tempo histórico, cultura, de forma que qualquer

diferença (e.g. de altura), vai levar um indivíduo a perceber seu meio de forma distinta de outros e, portanto, a se desenvolverem de modo singular.

As pessoas são capazes de configurar seus próprios ambientes, o que inclui as ações das crianças que modificam seus ambientes de aprendizado e ainda aprendem de outras crianças. Dessa maneira, interações diversificadas, como contato com pares de outras idades ou culturas diferentes, podem levar a um melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas dos indivíduos (Flynn et al, 2013).

A cognição, muitas vezes vista como um processo individualizado, tem sido também considerada como um processo distribuído para além do indivíduo, que conta com a participação de agentes internos (neurais) e externos (corpo e ambiente) de representações, agindo em interação, ao invés de ser algo contido “dentro da mente” (Marques-Santos & Resende, 2022; Resende, 2019). Essa concepção de cognição viabiliza que a criança possa aprender tanto com a herança deixada pelos seus antecessores no ambiente, como com as novas escolhas que faz de parceiros e brincadeiras, desenvolvendo novos nichos e práticas culturais (Flynn et al, 2013).

Segundo Flynn (2013), a cooperação pode ser um dos mecanismos que facilita a construção de nicho. Além disso a cooperação é uma característica essencial humana no contexto social e cultural em que vivemos.

1.2 COOPERAÇÃO E EMPATIA

Levando em consideração que somos animais sociais, o tempo todo precisamos estar em contato com outros seres humanos. Relacionamentos sociais de qualidade são de grande importância tanto para o indivíduo, quanto para o funcionamento da sociedade. Para Hrdy (2007), a história da evolução humana é marcada pelo aparecimento da cooperação, onde a

capacidade de entendimento mútuo entre duas pessoas e o compartilhamento de emoções nos levaram a estar onde estamos hoje.

Pensando em um ambiente familiar, se uma mãe fosse a única e exclusiva fonte de cuidado de uma criança, ela não seria capaz de cuidar do bebê, prover sua própria alimentação, segurança etc. Dessa maneira, Hrdy aponta a importância do cuidado aloparental, que é o cuidado dirigido às crianças, prestado por outros indivíduos que não sejam os próprios pais. Tais cuidados permitiram que todo o grupo pudesse manter suas atividades e sua saúde ao mesmo tempo em que a criança teria mais chance de sobrevivência, poderia ser protegida e suas necessidades de provisões, supridas, de forma que seu crescimento demorado e custoso pudesse acontecer.

Hrdy (2007) acredita que nossos ancestrais, ao adotarem um modo diferente de criação de infantes, produziram sujeitos mais tolerantes uns com os outros, aumentando as chances do aparecimento e propagação da cooperação e empatia. Dessa maneira, não somente os adultos, mas as crianças também deveriam estar equipadas com essa capacidade de captar as intenções dos outros, para seu próprio benefício e sobrevivência.

Quando nascem, os bebês são capazes de identificar seus cuidadores e são ativos na formação de vínculos (Resende, 2019), ainda sim, vivemos em sociedades complexas e há muito o que aprender. A capacidade de entender os coespecíficos têm um importante valor aos humanos pois, ao longo da vida, nós nos deparamos com variabilidades e complexidades de ambientes físicos e sociais, onde a flexibilidade humana é uma ótima adaptação.

Tomasello (2011) aponta que os seres humanos têm uma grande capacidade de se identificar com seus semelhantes, e que crianças seriam capazes de entender que outras pessoas são como ela, de forma que há o movimento de tentar entender as coisas pelo ponto de vista dos outros. Pela imitação e sincronização, somos capazes de favorecer o aparecimento de certos processos sociais, como o sentimento de associação e familiaridade, bem como a compreensão

e reconhecimento de emoções, de forma que, tanto em humanos como em animais não-humanos, há uma tendência a copiar os movimentos de indivíduos já conhecidos (Meltzoff et al, 1999; Koehne, Schmitd & Dziobek 2016).

Assim, apesar da empatia acontecer inicialmente em contexto familiar, a capacidade de reconhecimento do outro continua presente ao longo de nossas vidas em sociedade e, com o período estendido de juventude, temos a possibilidade de maior flexibilidade em comparação com outras espécies. Esta flexibilidade nos permite lidar com as diversas situações que se apresentam na vida como um modo ajustável de pensar e agir, o que inclui possibilidade de aprendizagem e exploração (Bjorklund & Pellegrini, 2002). A empatia, segundo Otta e Bussab (2021) é composta por meios cognitivos e afetivos, sendo definições cognitivas aquelas ligadas a saber como o outro está pensando e se sentindo e a afetiva seria a resposta emocional que temos diante da emoção do outro.

Preston e De Waal (2002), defendem que, tanto humanos quanto outros animais, compartilham traços que podem ser ligados à origem do comportamento empático. Propõem que a empatia funciona de forma subjacente ao mecanismo de ação-percepção. Pensando que, um observador teria acesso ao outro através das suas próprias representações, a empatia começaria com uma sincronização de corpos. Ao observarmos uma pessoa fazer algo, ativamos os neurônios espelho, da mesma forma que os ativamos como se nós mesmos estivéssemos realizando essa mesma ação. O “fazer eu mesmo” e o “ver o outro” realizar a ação, faz com que as mesmas regiões do cérebro fiquem ativas, assim como a percepção de um possível estado emocional no outro também gera uma representação do estado emocional dele em mim, podendo ocasionar ao observador o mesmo sentimento do observado. Com base nesse mecanismo, entendemos que ele abrange tanto as ações motoras, quanto o estado emocional. As ativações motoras seriam responsáveis pelo mimetismo, compartilhamento de metas e, por fim, a emulação do comportamento enquanto as camadas emocionais iniciariam com o

contágio emocional, passando pela preocupação compreensiva e, por fim, a tomada de perspectiva empática. Todas essas “camadas” descritas para a empatia em seres humanos podem acontecer em diferentes complexidades para outros animais, pois podemos compartilhar partes dessa estrutura que compõe o comportamento.

Existem evidências sugerindo que animais não humanos como ratos albinos ou macaco rhesus podem realizar atos empáticos, como ajudar a cessar a aflição que outro indivíduo da mesma espécie está passando, o que poderia ser uma indicação de que a empatia tem uma continuidade filogenética (Preston & de Waal, 2002). Além disso, podemos encontrar a presença de contágio emocional em outros mamíferos, de maneira que a empatia pode ser uma característica compartilhada entre humanos e outros mamíferos, baseada em circuitos neurais emergentes na evolução.

Além do mecanismo de ação-percepção, a empatia nos humanos e em alguns animais pode depender de certas circunstâncias para acontecer, por exemplo, se a relação for percebida como cooperativa, a empatia pode ter mais chances de aparecer, enquanto uma relação vista como competitiva, tem menos ou nenhuma chance. Ela pode também ser amplificada em certas ocasiões de familiaridade com o indivíduo em questão, histórico de compartilhamento de experiências positivas, similaridade pessoal ou ideológica. Quanto mais parecido culturalmente ou próximo um sujeito é do outro, mais rápida essa identificação está sujeita a acontecer.

1.3 CULTURA E O *EU*

Para Fogel (1993), a cultura, o *eu* (*self*) e a comunicação são constituídos pelos mesmos processos. São diálogos contínuos entre diversas posições envolvendo diversos estágios e são processos regulados entre si, pela criatividade e rigidez, pela estabilidade e pela mudança.

A dialogicidade do *eu* seria a experiência cognitiva individual de cada pessoa, onde seus componentes podem ser reais ou imaginários, fundidos em uma só pessoa ou como partes

de si. A comunicação se daria entre os indivíduos (*eu*), enquanto a cultura se estenderia da pré-história ao futuro da humanidade, se dando entre *eus* em comunicação.

Fogel (1993) coloca que a cultura é um processo vivo e vive através dos indivíduos que fazem seu uso, como o *eu*, ela é composta de múltiplos processos dialógicos. Ela não é uma coisa, um conjunto de regras ou um padrão fixado de comportamentos. Dessa forma, pode haver diversas variações de cultura em uma mesma sociedade, mesmo que ela aparente ser homogênea. A cultura pode indicar como um sujeito vai perceber a si mesmo e aos outros. De forma generalizada, culturas ocidentais tendem a enaltecer o individual e a autonomia, enquanto outras culturas, como a Inuit¹, não tem uma palavra para o eu, e assim como os chineses, definem a si mesmos sempre em relação com o outro, expressando a dependência e responsabilidade de ambos envolvidos para a relação. Então, qualquer relação que estabelecemos acaba sendo mediada pela cultura, todo nosso desenvolvimento é regulado dessa maneira e, portanto, assim também é nossa comunicação, mesmo quando nos comunicamos com alguém de fora da nossa cultura.

Novas informações vão sendo criadas conforme o sujeito amplia suas redes de contato para além da sua comunidade local. Conforme as práticas sociais vão sendo empregadas ao longo da vida, vão expandindo o *eu* inovando nas formas de relacionamento, consigo mesmo e com o outro.

Nosso desenvolvimento deve ser entendido levando em conta práticas culturais no momento histórico em que vivemos e considerando sua mutabilidade (Rogoff, 2003). Quer dizer, as pessoas se desenvolvem participando de atividades socioculturais, contribuindo para as práticas e ao mesmo tempo herdando práticas realizadas por outros da comunidade. Assim, o desenvolvimento humano acontece enquanto diálogo.

¹ O autor usa a palavra Eskimo no texto original, porém optamos por usar o termo Inuit visto que hoje temos conhecimento que esse modo utilizado pelo autor para se referir ao povo pode ser pejorativa.

Posto que *eu* e cultura se constituem na relação humana, quando nos deparamos com culturas muito diferentes da nossa, podem surgir desconfortos, podemos não reconhecer o outro indivíduo na nossa frente como um sujeito semelhante a mim (Guimarães, 2019).

Quando estamos falando em conhecer um outro que tem uma cultura diferente, estamos tratando de visões de mundo bastante divergentes em suas bases. Como estabelecer comunicação entre eu-outro? Como conhecer o outro, tendo uma visão diferente do mundo? Conheço através de mim mesmo, quando deixo de focar em mim e me abro ao outro. Quando as realidades de duas pessoas não são compartilhadas, mais difícil o acesso ao outro. Quando o que eu percebo sobre o outro não se encaixa em nenhuma experiência que eu já tenha vivido ou assimilado, acontece uma ruptura, abre uma lacuna onde as coisas parecem não se encaixar. A partir da quebra, há a possibilidade para uma reconstituição para assimilar a diferença, exigindo um trabalho de adaptação entre o eu e o outro (Coelho & Figueiredo, 2004).

Mesmo sem perceber, participamos de situações que nos igualam e nos diferenciam do outro o tempo todo. Como coloca Ciampa (1987) o nome é uma espécie de símbolo de nós mesmos, que nos etiqueta. Não escolhemos, somos chamados por um nome que foi atribuído, até que o interiorizamos, sendo essa uma representação da identidade. O primeiro nome é o que nos diferencia dos outros e o sobrenome nos iguala (a família), dessa forma se revela uma identidade de diferença e igualdade. Ainda segundo Lopes da Silva (1987), entre os Krikati, as relações entre pessoas que compartilham o primeiro nome são tão importantes que chegam a sobrepujar relações de parentescos preexistentes.

Lidar com a multiplicidade do ser, sem aniquilar o eu ou o outro é possível quando levamos em conta a alteridade. Quando nos deparamos com o diferente, não precisamos substituir nossa visão de mundo pela do outro, a multiplicidade pode coexistir em uma mesma pessoa, sendo estas tanto posições antagonistas como convergentes (Guimarães, 2013).

Indivíduos podem ainda participar simultaneamente em diversas culturas, obtendo um maior entendimento (de dentro e de fora) sobre cada uma das comunidades (Rogoff, 2003).

Muitos brasileiros conheceram os povos originários através de livros estudados nas escolas, matérias nos jornais entre outros. Esse conhecimento prévio quase nunca vem de um contato direto com o povo em si, de modo que acabamos conhecendo o outro através de visões de indivíduos não indígenas. Como consequência, não há uma atualização do conhecimento sobre os indígenas, o que é repassado às crianças é uma realidade indígena cristalizada no tempo.

Há um grande desconhecimento no que tange a realidade dos indígenas atuais, como vivem, o que fazem, o que usam, o que acreditam etc. Parte desse desconhecimento vem de uma invisibilização do indígena enquanto protagonista, ou seja, o conhecimento sobre os indígenas é produzido por não indígenas, decisões sobre suas terras são feitas sem consultá-los, sempre desconsiderando seus pontos de vista (Milanez et.al, 2019).

Nessa construção de conhecimento do outro, não há o encontro, o que acontece é que, muitas vezes a identidade indígena pressuposta é tomada por dada, quando na verdade deveria ser vista como se dando continuamente. Esse entendimento de identidade reproduz um mito do que se espera de um papel, como se fosse algo permanente e preexistente. Por exemplo, ser professora: sou professora porque dou aulas ou dou aulas, portanto sou professora? A posição de professora é posta na sociedade, que identifica a professora com certas características específicas e atemporais. Essa noção enraizada do “ser” não precisa, necessariamente, se perpetuar. Muitos conseguem a transformação e ressignificação dessa identidade, enquanto outros são barrados, tendo seu desenvolvimento prejudicado ou impedido a interesse de outros e continuando na *mesmice* que um dia foi posta (Ciampa, 1987). O indígena é, então, pré-concebido como um personagem estático da história do Brasil, ao invés de ser reconhecido

como um sujeito, que, assim como o não indígena, é constituído por um *eu*, em construção com a sua cultura.

Na visão de alguns, não se espera do indígena essa transformação de identidade, de maneira que, quando o indígena não "age como índio²", com a identidade que lhe é esperada como estagnada no tempo, duvidam da sua autenticidade. Quando nos deparamos com esse tipo de situação de "quebra" de concepção, esse movimento nos traz contradições de forma que precisamos preencher essa lacuna com novas informações que estamos recebendo do mundo, e reconstituir o *eu* consistente com essa novidade. Segundo Lopes da Silva (1987), essa pretensão de julgar o outro por uma identidade considerada perdida, se explica pela relação de dominação que foi estabelecida pelos brancos sobre os não brancos do Brasil.

Cada povo no mundo traz consigo a sua versão de humanidade, cada um é gente do seu modo, portanto não existe uma "maneira certa" de ser e agir no mundo, um padrão do que é considerado comportamento natural, como medida de todas as coisas. Mesmo assim, é comum vermos sociedades não indígenas invalidando a forma de outros povos de ser no mundo (Lopes da Silva, 1987).

Para Ailton Krenak (Milanez et.al, 2019), a negação em não só compreender, mas também em aceitar a diferença gerou o que conhecemos historicamente como racismo. Assim como o preconceito, que reproduz a violência daqueles que se sentem de alguma forma ameaçados pela diferença (Macena & Guimaraes, 2016).

Dessa forma, para que possa ser estabelecido o respeito às diferenças é necessário que a pessoa não se sinta ameaçada pela diferença, dessa maneira, não sinta a necessidade de defender-se, atacando o outro (Macena & Guimaraes, 2016). O indígena sempre esteve bastante

² O termo índio foi atribuído a população originária quando os colonizadores chegaram ao Brasil pensando que tinham chegado na Índia. Além de errôneo, o termo generaliza e homogeneiza os povos, carregando ideias ultrapassadas. O termo Indígena significa: natural do lugar em que vive; originário; aquele que está ali antes dos outros. Essa mudança exprime que cada povo pode ser único, de onde quer que ele seja e reflete as lutas das diversas comunidades indígenas (G1, 2022).

consciente das suas diferenças e semelhanças, tanto entre os diferentes povos como entre os não indígenas, suas possibilidades de vivência e encontro com diversas pessoas dentro e fora da sua etnia o desenvolve para a alteridade. Segundo a sabedoria *Mbya Guarani*, uma pessoa bem fortalecida em sua cultura e com consciência étnica-cultural, pode ser capaz de lidar com as diferenças sem se sentir ameaçado por ela, não tratando o diferente com desrespeito (Macena & Guimaraes, 2016).

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento, segundo a NTC, coloca que o nicho em que nascemos determina, em partes, tudo que podemos aprender e desenvolver (Flynn et al, 2013). Isso acontece em partes porque podemos proporcionar a nós mesmos outras oportunidades de aprendizagem fora dos lugares que conhecemos, através da participação de outras culturas, podemos escapar do ambiente previamente selecionado e ser ativos na construção do nosso futuro, identidade e evolução.

Lembrando ainda que, os componentes genes, ambiente e cultura, não podem ser analisados como ingredientes independentes de uma receita, não há um caminho pronto a seguir (Resende, 2019). Apesar de podermos pensar em probabilidades maiores ou menores de caminhos possíveis de acordo com onde a pessoa vive, o que ela consome, com quem interage, não é possível ser determinista quanto a nenhum desfecho (Gottlieb, 2001). Essa probabilidade aberta pode parecer assustadora à primeira vista, principalmente para quem gosta de respostas e soluções exatas, mas por outro lado, a possibilidade de não sermos deterministas nos faz ativos, protagonistas de nossas ações e traz esperanças de mudanças positivas.

Dessa maneira, aumentando as possibilidades de interações, aumentamos também nosso repertório social, cultural, desenvolvemos nossos mecanismos internos de cognição,

percepção, sentimentos. Propiciando o conhecimento e maior familiaridade sobre o outro, favorecemos o mecanismo de ação percepção e permitimos que a empatia se desenvolva.

Apesar de aspectos da negação da identidade e dominação estarem o tempo todo presentes na cultura não indígena, o apagamento da identidade indígena segue também uma agenda política, segundo a qual negar que o outro é indígena lhe permite tirar o direito às terras, a saúde e educação diferenciados, permite explorar e extrair riquezas da natureza por eles defendida. Além disso, segundo Milanez (et al 2019), o processo de formação de uma identidade indígena é bastante dificultado em atos cotidianos, como quando se referem ao um indígena como auto-denominado, quando um cartório se nega a registrar uma crianças como indígena e a registram como “parda” ou quando classificam um povo como camponês. Essas ações demonstram formas de intimidação, tentativas de diminuição e abuso de poder, retirando das crianças registradas como pardas o direito à terra.

No campo das ciências, a forma de produzir conhecimento no Brasil tem sido única e exclusivamente não indígena, e como consequência, nossa produção não atinge uma representação verdadeira da experiência indígena e seus significados. A objetividade, a tentativa de neutralidade e distância estabelecida não somente não retratam a verdade indígena, como também costumam beneficiar somente o autor, deixando a comunidade de mãos vazias (Bishop, 1999). O que a ciência tem conseguido ultimamente é permitir que o indígena deixe de ser seu objeto de estudo e comece a se permitir ser ensinado por ele, dando um pequeno espaço a alteridade, mas ainda assim sem protagonismo, uma vez que o ensinamento precisa passar ainda por um cientista não indígena.

Aprendendo a reconhecer essas situações e promovendo os indígenas à condição de protagonismo na sociedade, é uma forma de permitir que a alteridade se fortaleça. Assim como fazem os Maori, povos tradicionais da Nova Zelândia, que criaram um modo de pesquisa que representasse seu povo, o Kaupapa Maori. Esse método é coletivista, focado em beneficiar

todos os participantes da pesquisa, definindo e reconhecendo aspirações Maori e desenvolvendo e implementando preferências, práticas e metodologias que reflitam a realidade do seu povo e, portanto, atingindo uma representação e legitimação vinda de outra referência de ver o mundo. O Kaupapa Maori pode ser descrito como "a filosofia e a prática de ser e agir Maori" (Bishop, 1999; Soon et al., 2019).

Assim, no próximo capítulo abordaremos a nossa proposta interventiva organizada sob demanda das comunidades e elaborada a partir das considerações aqui colocadas, com o objetivo de, por meio da empatia, chegar na alteridade e conhecimento sobre o povo Mbya Guarani.

2. INTERVENÇÕES DE APROXIMAÇÃO ENTRE CRIANÇAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS COMO FORMA DE PROMOVER CONHECIMENTO SOBRE MODOS DE VIVER INDÍGENAS

Em 2008, entrou em vigor a Lei Federal nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas e particulares do Brasil, incluindo nas matrizes curriculares a temática da História e Cultura Indígena. Ainda assim, as culturas dos povos originários são largamente ignoradas e silenciadas, e muitos estudantes desconhecem que há indígenas em todo território brasileiro, inclusive em contexto urbano. Grande parte dos materiais didáticos utilizados em escolas replicam discursos e modo de pensar das nações colonizadoras, reforçando o preconceito cristalizado (Silva, 2010). Sendo assim, é necessário pensar novas práticas educativas para trabalhar a temática indígena nas escolas valorizando e reconhecendo as singularidades e as identidades dos povos indígenas (Lopes da Silva, 1997; Neves, 2020; Resende et al no prelo). Com este horizonte, realizamos ações no sentido de aproximar crianças que vivem em duas realidades diferentes (indígenas e não indígenas) através de trocas de materiais e encontro entre elas. Estas ações estavam vinculadas ao projeto de extensão "Encontros para Brincar: Compartilhamento de Brincadeiras e Práticas Culturais na Casa de Cultura Indígena da USP", promovido pela Rede de Atenção à Pessoa Indígena do Instituto de Psicologia da USP. A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a eficácia da intervenção avaliando o aumento da compreensão de crianças não indígenas sobre os modos de vida indígena. Entendemos que por meio de trocas comunicativas construídas pelas crianças nos Encontros e nas brincadeiras, é possível promover trocas de conhecimentos culturais. E então, por meio de questionários, avaliamos o conhecimento que crianças não indígenas tinham sobre os povos indígenas antes e depois de nossas intervenções.

Desta forma, iniciaremos o capítulo discorrendo sobre as interações sociais e o brincar, discutindo sobre sua relação com o desenvolvimento e apropriação de conhecimento.

Trataremos também sobre interações sociais e o uso de redes sociais para análise de dados, desembocando em nossa questão de pesquisa: de que forma os conhecimentos de crianças não-indígenas sobre povos indígenas se agruparam antes e depois das intervenções. Assim teremos elementos para avaliar a pertinência das ações interventivas.

2.1 BRINCADEIRA

As interações humanas permeiam nossa vida do início ao fim. Estamos a todo momento em contato com os outros, em pares, em grupos, presencialmente ou a distância, e estas relações ocorrem em diferentes níveis de complexidade. Hinde (1992) estabelece que as relações ocorrem entre o sistema fisiológico do indivíduo, seu comportamento, suas interações com um outro indivíduo, interação com um grupo e com a sociedade como um todo, e integralmente, essas relações também estão em diálogo com o ambiente físico e a estrutura sociocultural. Assim, as ações humanas são desenvolvidas em interação com estímulos e experiências vividas ao longo da sua vida.

Como seres sociais, o ambiente em que uma pessoa ou animal se desenvolve vai agir no desenvolvimento do comportamento do indivíduo. Em ambientes sociais complexos, as relações estabelecidas entre os humanos são muitas vezes dinâmicas ao mesmo tempo em que padronizadas (Borgatti, 2013).

Dessa maneira, a brincadeira entre crianças é um comportamento que está inserido em relações de diversos níveis, de forma que afeta e é afetada pela sociedade e culturas das quais os brincantes fazem parte. A brincadeira é um comportamento que tem sido encontrado em diversas culturas e apesar de não ser uma característica única humana, alguns autores apontam para a possibilidade de considerá-la como um universal humano (Resende, 2019). Estudos comparativos apontam que as brincadeiras estariam relacionadas de maneira funcional à cultura: jogos estratégicos são encontrados em culturas onde a obediência e diplomacia são

pontos determinantes, brincadeiras físicas são encontradas em culturas que exigem habilidades físicas e assim por diante, de forma que a brincadeira contribui para o aprendizado da cultura, dos valores e habilidades, contribuindo para o desenvolvimento do indivíduo (Gosso, 2004)

Os benefícios da brincadeira podem ir desde ao desenvolvimento saudável da infância no aspecto físico, motor, quanto no aspecto psicológico, no estabelecimento de relações sociais, aprendendo habilidades importantes que poderão trazer benefícios na vida adulta (Bjorklund & Pellegrini, 2002). O lúdico tem um papel fundamental no desenvolvimento humano, segundo Vigotski (1998/1916), a brincadeira é criadora de uma zona de desenvolvimento proximal, gerando um ambiente subjetivo para ampliação de capacidade pessoais, possibilitando a capacidade de proficiência sobre elas. Por promover pensamento abstrato, aprendizagem, desenvolvimento de linguagem, possibilidade de interação com pares e autocontrole, Vigotski³ considera o lúdico fundamental para o desenvolvimento mental, social e cognitivo das crianças. É de grande importância o parceiro com quem se brinca. Como uma construção ativa e coletiva, a brincadeira se forma e transforma a partir das interações das crianças e carregam consigo suas experiências prévias, ajustando, repetindo ou substituindo seus elementos de acordo com as ações e reações dos parceiros e suas próprias (Pedrosa & Carvalho, 1995).

Na escola, jogos e brincadeiras podem ser usados como meios para se chegar a algum aprendizado de conteúdo (Araújo, Cangussu, & Junior, 2019). Mas é importante garantir o lugar da brincadeira livre (Café, 2018), pois, de acordo com Lordelo & Bichara (2009) “brincar ativamente pode ser mais importante para o desenvolvimento cognitivo do que ficar sentado, envolvido em alguma atividade de alta concentração como em jogos de tabuleiro, computador,

³ O nome do autor tem sido escrito de diferentes formas, de acordo com a adaptação. Optei por seguir a grafia utilizada no livro *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. A escrita das referências seguirá a forma empregada no texto de origem.

ou mesmo em uma sala de aula”. Segundo Gray (2011), o decréscimo de brincadeira livre nos últimos anos na sociedade estadunidense (incluindo brincadeiras com jogos eletrônicos) está correlacionado com um aumento da ansiedade, do narcisismo e da depressão entre crianças e adolescentes, e a um aumento do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O comportamento de brincar recebe influência direta do ambiente em que se brinca, podemos ver características de diferentes conteúdos e grupos culturais, regionais e históricos na brincadeira, sendo esse um acesso a práticas sociais e culturais de um grupo. Santos e Dias (2010) ressaltam que as brincadeiras tanto refletem como preparam as crianças para elementos da realidade cultural em que está inserida. E, ainda, a realidade urbana propicia um distanciamento entre crianças e adultos, o que leva as crianças a encontrarem outras fontes de inspiração para suas brincadeiras e interpretações de papéis, como filmes e programas de televisão.

Para Corsaro (2009), crianças contribuem ativamente para mudança e formação da cultura em que estão inseridas. Corsaro (2009) diz ainda que, a cultura de pares (*peer culture*) é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (p. 32, tradução nossa). Dentro da cultura de pares, se fazem necessários dois elementos para sua consolidação: a estabilidade e a transformação. Transformações essas que ajudam a tarefa a se manter interessante ao mesmo tempo em que as desafia, sem perder de vistas as bases as quais estão pautadas. Dessa maneira, a criança age tanto como uma criadora quanto como uma transmissora de cultura (Carvalho & Pedrosa, 2002), de forma que apreendem informações do mundo que as permeia e as utilizam para criar suas fontes de saber, fazer e significar. As crianças realizam esse movimento de criação e transmissão sem perceber o que está fazendo, porém, ao entrar em contato com o diferente, conseguem de fato perceber a sua própria cultura. Antes desse contato, ainda que não

tenham se dado conta, a diferenciação em relação ao outro faz emergir essa compreensão. Ainda, devemos levar em consideração que o outro e sua cultura, não são imutáveis e nem sequer homogêneos (Guimarães, 2016). Crianças por volta de cinco anos de idade começam a se identificar como sendo pertencentes a determinados grupos e preferem brincar com quem se inclui neste grupo (Skinner & Meltzoff, 2019). Essas escolhas tendem a se reforçar por volta de sete a oito anos. A identificação das diferenças de gênero se inicia bem antes disso: LaFreniere (2011) encontrou que meninas e meninos começam a preferir parceiros de brincadeira do mesmo gênero por volta de 2 e 3 anos respectivamente, demonstrando também diferenças do tipo de brincadeira escolhida e de maneiras de interações sociais. Dessa maneira, a infância aparece como o período ideal para que se faça uma intervenção a fim de combater o preconceito entre grupos (Skinner & Meltzoff 2019).

Seja na escola, em casa, no playground ou mesmo em ambiente virtual, as crianças estão sempre buscando oportunidades para brincar e isso é observado em sociedades tradicionais ou não, havendo tanto semelhanças quanto diferenças ligadas às possibilidades de brincadeiras (Gosso et al 2005). Em centros urbanos, há cada vez mais construções de espaços específicos para brincadeiras, como playgrounds, brinquedotecas e espaços voltados a jogos eletrônicos. Os brincantes aproveitam as potencialidades oferecidas pela estrutura física do ambiente, que oferece as possibilidades de desenvolvimento de habilidades que refletem as particularidades deste local (Santos & Dias, 2010). Então, as construções dos espaços urbanos podem acabar limitando a brincadeira livre, uma vez que dirigem e controlam os recursos possíveis de serem usados na brincadeira. Em contraste com essa realidade urbana, a brincadeira livre em ambiente composto por elementos da natureza (como árvores, rios e lagos, terra) oferece uma possibilidade mais ampla de criação e vivência do brincar. Por exemplo, crianças do povo Parakanã, no estado do Pará, passam boa parte do seu dia brincando entre si, sem supervisão de adultos, o grupo de crianças é bem heterogêneo, sendo composto por

meninos e meninas de diversas idades e brincam por todo território disponível, o que inclui nadar no rio e usar canoas (Gosso, 2005).

O modo de viver e pensar dos povos indígenas da América Latina pode ser considerado holístico e relacional, o que contrasta com os modos de pensar ocidentais considerados compartimentalizados em habilidades e informações isoladas (Dayton & Rogoff, 2016). Mas um olhar sobre os tipos de brincadeira indígena revela que, até certo ponto, há compartilhamento de ações e movimentos com os tipos de brincadeira de crianças ocidentalizadas. Por exemplo, há diversas brincadeiras que envolvem correr, imitar, pular, fantasiar, brincadeiras com regras etc., sendo uma das principais diferenças entre as brincadeiras das crianças, a presença dos elementos da natureza (Gosso et al. 2017 e 2018). Também é comum a construção de brincadeiras que repliquem estereótipos de gênero.

Considerando crianças *Mbya-Guarani*, algumas brincadeiras habituais são semelhantes às das crianças das regiões urbanas, como o futebol e o pega-pega. Porém, apesar da proximidade com a população não-indígena, há atividades lúdicas tradicionais, como o Xondaro (dança do guerreiro). Porém o Xondaro é muito mais do que uma brincadeira. Segundo Gonçalves (2020), O Xondaro envolve aspectos do preparo físico (dança), comportamental e espiritual do povo Guarani, sendo a arte essencial para sobrevivência e resistência do povo. É praticando o Xondaro que o jovem guarani aprende a se comunicar, aprende como se comportar em casa, em rituais e cerimônias, danças, cantos, apresentação oral e corporal. O Xondaro prepara a pessoa para atividades tanto na aldeia como na floresta, prepara para sobreviver e resistir. Nota-se, portanto, que atividades de caráter lúdico não precisam estar compartimentalizadas em momentos exclusivos de lazer.

Explicitamos aqui a diversidade do brincar e seu caráter universal como uma atividade coletiva em que as crianças naturalmente se engajam: é tão inerente à cultura indígena *Mbya-Guarani*, quanto à cultura ao que é praticado por crianças não-indígenas nas escolas brasileiras

e paulistas de um modo geral (Café, 2018). Utilizar a brincadeira para aproximar as realidades de crianças indígenas e não indígenas parece ser uma estratégia promissora, na medida em que, nesse contexto de troca e construção, pode-se favorecer o compartilhamento e transformação de significados entre as culturas, bem como propiciar uma experiência em que tenham a oportunidade de aprender com a alteridade ao mesmo tempo em que se identifiquem como semelhantes.

Para promover a redução da estigmatização entre grupos, a qualidade da interação entre as crianças é importante, sendo os contatos positivos e cooperativos mais eficientes para esse propósito. Há indicativos ainda, de que proporcionar educação sobre música e cultura dos membros de fora do grupo pode promover a redução da discriminação por tempo prolongado (Skinner & Meltzoff 2019).

As intervenções pelas quais as crianças da presente pesquisa participaram foram pensadas com base nessas reflexões. No entanto, cada criança já possuía sua história de interações sociais e sua vivência que contribuíram para as construções de suas crenças e de seus conhecimentos. A estrutura social pode impor um limite à multiplicidade comportamental que uma rede pode encontrar (Hasenjager & Dugatkin, 2015). Portanto, consideramos de extrema importância construirmos esse espaço onde podemos proporcionar às crianças essa quebra de barreiras culturais, ampliando suas redes e assim, ampliando suas possibilidades diante do mundo e da sociedade. Era de nosso interesse avaliar a forma como o conhecimento sobre os povos originários das crianças não-indígenas que participaram do nosso projeto de extensão se organizou antes e depois da intervenção. Para tal, utilizamos as análises de redes sociais, assunto que será tratado a seguir.

2.2 REDES SOCIAIS

Segundo Borgatti (2013), as Redes Sociais estruturam nossas relações com o mundo, seja essa relação com pessoas, natureza, dinheiro, organizações etc. As redes estão incorporadas no nosso dia-a-dia, e é a partir delas que obtemos o nosso lugar na sociedade. Quer dizer que onde nascemos, com quem nos relacionamos ou em que cultura estamos determina, em parte, quais oportunidades e recursos encontraremos em nosso caminho, quais restrições encontraremos ao longo da vida ou qual posição ocuparemos na sociedade e no mundo (Borgatti,2013).

As análises de Redes Sociais fornecem um modo de explorar as interações entre indivíduo, estrutura e população. Elas ajudam a entender um grupo ou um sistema a partir da análise das relações de seus componentes (chamados também de nós). Podemos analisar as redes olhando para cada indivíduo isoladamente, investigando seu efeito no grupo, podemos olhar para díades de indivíduos ou podemos fazer uma leitura da rede como um inteiro, assim, a construção da rede nos fornece um meio de entender como as partes do sistema podem afetar o todo (Borgatti,2013). De maneira geral, uma Rede Social é um conjunto de elementos conectados que ilustra a relação construída entre esses elementos do conjunto.

Uma rede bipartida é uma rede que mostra a relação existente entre elementos de conjuntos diferentes. Pode ser aplicada quando o objetivo é ligar um elemento a outro diferente, por exemplo, estudantes que tem aulas de determinados número de matérias em um semestre. A ligação seria “ter aula de uma certa matéria”, não havendo análise de ligação entre os estudantes que tomam as mesmas aulas ou entre as matérias em si. Por conveniência, Borgatti (2013) coloca que podemos presumir que de um lado teremos sujeitos e de outro lado, eventos. No presente trabalho, nós utilizamos redes bipartidas para analisar a associação entre os indivíduos que deram determinadas respostas ao questionário que aplicamos para as mesmas pessoas em dois momentos, ou seja, as redes possibilitaram a visualização da semelhança de

respostas a cada uma das questões antes e depois das intervenções, evidenciando aspectos relevantes para serem considerados em projetos futuros.

Neste estudo, nosso objetivo foi avaliar se as intervenções que realizamos promovendo encontros interétnicos (Lira et al., 2021) foram efetivas para que crianças não indígenas adquirissem maior conhecimento sobre a realidade indígena brasileira. Para isso, analisamos os questionários aplicados aos não-indígenas antes e depois da intervenção utilizando: 1) a construção uma rede social bipartida para verificar as semelhanças de respostas a cada uma das questões antes e depois das intervenções; 2) GLM (ou GLMM), para testar a hipótese de que haveria diferença entre as respostas de antes e depois, prevendo que a participação na intervenção e o gênero das crianças poderiam impactar nos resultados.

2.3 MÉTODO

2.3.1. Participantes e instrumento

51 alunos do quarto da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), com idades entre 9 e 10 anos, que responderam a um mesmo questionário (ver em APÊNDICE A) antes e depois de ter contato com crianças *Mbya-Guarani*. O questionário foi construído em conjunto com educadores indígenas *Mbya-Guarani*, que compartilharam conosco os maiores motivos de sofrerem hostilização (como o uso de roupas, usar celulares e estarem na cidade) e inspirado na escala construída por Pedersen et al (2004), utilizada para mensurar atitudes negativas direcionadas ao povo nativos Australiano. O questionário apresenta perguntas elaboradas com o objetivo de acessar e reunir informações a respeito de percepções, crenças e opiniões das crianças sobre o outro, nesse caso especificamente, sobre os indígenas. As perguntas eram de verdadeiro ou falso, permitindo uma comparação sobre o antes e depois de cada indivíduo, sendo um instrumento útil para a obtenção de dados e informações (Moura & Ferreira, 2005). Tivemos acesso ao nível de conhecimento que as

crianças não-indígenas tinham sobre os povos indígenas antes e depois de conhecerem as crianças *Mbya-Guarani*, e avaliamos se houve alteração nessa percepção após nossa intervenção.

2.3.2 Procedimento

Esta pesquisa consistiu na análise de questionários respondidos em sala de aula antes e depois de intervenção realizada em projeto de extensão que tinha como objetivo aproximar crianças indígenas e não-indígenas.

A aplicação do primeiro questionário foi realizada antes que as crianças tivessem contato com os indígenas por nosso intermédio. A intervenção consistiu em uma conversa inicial sobre povos indígenas com as crianças não-indígenas. Em seguida, as crianças de ambos os grupos elaboraram cartas e vídeos, nos quais tiveram a chance de fazer perguntas às crianças do outro grupo e de contar suas atividades diárias e gostos pessoais. Dando prosseguimento às atividades, realizamos dois Encontros para Brincar. Ao todo, 21 crianças das aldeias Yyrexākã e Pyau (de 9 a 16 anos) e 51 crianças não-indígenas (de 8 a 10 anos) tiveram oportunidade de passarem uma tarde na Casa de Culturas Indígenas *Xondaro kuery xondaria kuery onhembo'ea ty apy* “Lugar de ensinamento dos guardiões e guardiãs”, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. No primeiro Encontro participaram 28 crianças não indígenas (Turma A) e cinco crianças *Mbya-Guarani* da Tekoa Yyrexakã, e no segundo Encontro, participaram 33 crianças não indígenas (Turma B) e 16 crianças *Mbya-Guarani* da Tekoa Pyau.

A casa construída de pau a pique, conta com uma estrutura típica de uma casa de reza Guarani, com um cômodo, porta e janela voltada para o nascer do sol foi construída em colaboração entre com indígenas *Mbya Guarani* e não indígenas, fruto da parceria entre o serviço acadêmico, a Rede Indígena e a comunidade do *Jaraguá*. A casa é um espaço para desenvolver diversas atividades, desde conversas e reuniões até cerimônias oficiais (Lima,

Martin & Guimarães, 2019; Guimarães, 2020c). Em seu entorno há árvores, gramado, toras de madeira dispostas em círculo e bancos de cimento também em forma circular. O encontro teve duração aproximada de quatro horas. A programação contou com: 1) apresentações iniciais individuais e coletivas das crianças, bem como de canto e dança típicas, tendo duração de 30 minutos. 2) fala Guarani, contando com espaço para perguntas dirigidas aos mesmos, tendo duração de 30 minutos. 3) brincadeiras estruturadas tipicamente indígenas e não indígenas com cerca de trinta minutos para cada etnia apresentar e ensinar a brincadeira de sua escolha ao outro. 4) lanche coletivo com duração de trinta minutos. 5) brincadeiras livres, em que estavam disponíveis placas de EVA com bordar de encaixe que podiam formar tapetes ou cubos. A atividade livre teve duração de cerca de 40min. 6) encerramento das atividades e despedida. Por fim, reaplicamos o mesmo questionário às crianças não indígenas.

Figura 1

Crianças nos encontros. A) Crianças e educadores em apresentações e fala Guarani. B) Crianças em brincadeira livre. C) Encerramento das atividades e despedida.



Fonte: Moretti, C. M. (2022).

2.3.3 Aspectos Éticos

Contamos com autorização dos responsáveis pelas crianças para o preenchimento dos questionários. Em cumprimento da Resolução do CNS nº 466/2012 (Brasil, 2013), a presente proposta de investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), respondendo através do CAAE No 86548618.4.0000.5561.

2.4 ANÁLISE DE DADOS

O questionário foi criado com o formato de verdadeiro ou falso, e para realizarmos a análise dos dados, transformamos os dados em “1” e “0”, sendo que cada acerto equivale ao número “1” e cada erro corresponde ao número “0”. Dessa maneira, independentemente se a criança colocou verdadeiro ou falso nas questões respondidas, somente foram computados acertos ou erros.

Inicialmente, para testar se houve diferença entre as pontuações obtidas nos questionários aplicados antes e depois das atividades do projeto, somamos as pontuações e utilizamos o Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon, um teste não paramétrico para amostras pareadas. O nível de significância adotado foi de 5%.

Em seguida, utilizamos modelos lineares generalizados mistos (GLMM – *Generalized Linear Mixed Models*) para testar diferenças referentes à participação no encontro presencial e ao gênero do participante. Para as pontuações do questionário aplicado antes das intervenções, avaliamos os efeitos do gênero e do pertencimento a turma A ou B. Já para as pontuações do questionário aplicado após as intervenções avaliamos os efeitos do gênero, pertencimento a turma A ou B, e participação da criança no encontro presencial.

O pertencimento da turma A ou B foi utilizado pois cada turma participou do encontro em datas diferentes, com crianças indígenas diferentes. Usamos a distribuição Poisson, com a

função de ligação logarítmica entre a resposta e os fatores. A distribuição Poisson foi selecionada devido aos valores de ajustes dos modelos, assim como, pelo fato que essa distribuição é indicada para modelar valores de contagem. As análises foram rodadas no programa *IBM SPSS Statistics 25*.

Em seguida, geramos as Redes Sociais Bipartidas no ambiente computacional R, que foram utilizadas para quantificar e representar graficamente a estrutura das respostas dos questionários aplicados antes e depois das intervenções. Com esse tipo de rede, conseguimos visualizar como as crianças se agruparam de acordo com a similaridade de suas respostas, ou seja, nossa rede representa o grupo de crianças que acertaram as mesmas questões.

Consideramos a ideia de que há um fluxo de informação acontecendo entre as pessoas envolvidas, apesar de não termos acesso ao fluxo, temos acesso a variação de respostas das crianças em relação a outra etnia, e dessa maneira, poderíamos inferir caso haja transmissões de informações. Nossa rede foi analisada como uma relação de similaridade, em que não há relações sociais sendo investigadas entre as crianças, mas os dados podem ser tratados como consequências de relações. Mais especificamente, estamos olhando para as afinidades das escolhas das respostas dadas pelas crianças, em um questionário aplicado duas vezes em momentos diferentes.

Para esse tipo de rede (bipartida), as conexões são feitas entre as informações, e não entre as pessoas. Uma vez que temos dados de antes e depois, foram construídas duas matrizes. As matrizes não mostram interações entre si, mas sim modificações das respostas dos alunos. As redes resultantes dessas matrizes possuem as mesmas propriedades, nos possibilitando a comparação entre elas. Os agrupamentos resultantes das redes bipartidas mostram alunos reunidos de acordo com a similaridade de repostas, entretanto não há conexões entre os agrupamentos (Borgatti,2013).

2.5 RESULTADOS

O questionário continha 17 questões, sendo esse o valor máximo de pontuação. Considerando as estatísticas descritivas, visualizamos que no questionário 1, o valor de pontuação mínimo foi 5, enquanto o valor máximo foi 17, e a média das pontuações das crianças foi 11,76. Já no questionário 2, o valor mínimo foi 7, o valor máximo 17 e a média das pontuações foi 14,25. Esse resultado é corroborado pelo teste de Wilcoxon no qual observamos uma diferença significativa entre as pontuações do questionário 1 e questionário 2 ($p < 0.05$), indicando que as crianças tiveram pontuações significativamente maiores no questionário 2. Com relação aos resultados dos GLMM, não foi possível observar efeitos de turma e de gênero para o questionário 1, do mesmo modo que não observamos efeitos de turma, gênero e presença no encontro para o questionário 2 (ver Tabelas 1 e 2).

Tabela 1

Resultados do modelo GLMM para a variável questionário antes

Estatística do teste		
Efeito	(Graus de liberdade)	p-valor
Sexo	F (1,732) = 3,018	0,089
Turma	F (1,732) = 0,59	0,44

Tabela 2

Resultados do modelo GLMM para a variável questionário depois

Estatística do teste		
Efeito	(Graus de liberdade)	p-valor
Sexo	F (0,85) = 3,078	0,86
Turma	F (0,85) = 0,003	0,957
Presença	F (0,85) = 0,757	475

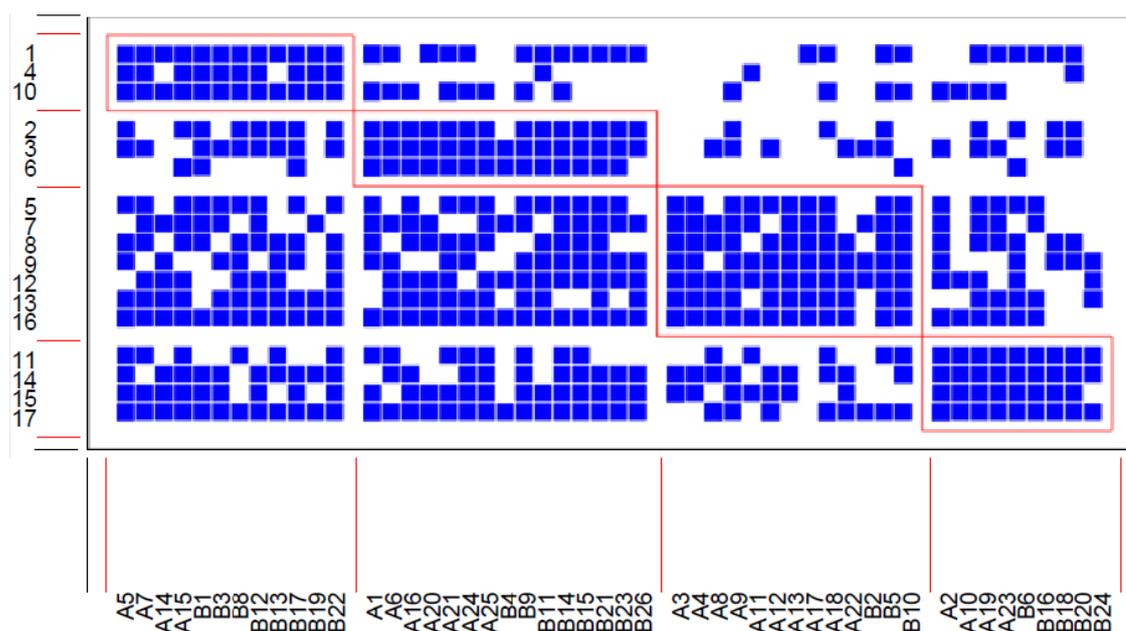
Para gerar as redes sociais, foram criadas duas matrizes no programa Microsoft Excel, no formato 0 e 1, uma delas correspondendo ao primeiro questionário e outra ao segundo. Nas

linhas das matrizes correspondem às questões de 1 a 17 e nas colunas estão identificados os alunos, para cada questão com acerto foi atribuída a contagem “1” e para cada erro, “0”. A partir das matrizes, realizamos a construção de duas redes bipartidas no ambiente computacional R.

Com relação à análise de rede, a rede bipartida formada na Figura 2 representa os agrupamentos de alunos que obtiveram os mesmos resultados nas questões do questionário aplicado antes de qualquer contato com os indígenas. Os quadrados representados em azul indicam acertos enquanto os espaços em branco representam erros. Podemos observar a formação de quatro agrupamentos, dois deles contendo três perguntas, um contendo quatro e outro contendo sete. O módulo que contém sete perguntas agrupou crianças de maioria pertencentes a turma A, sendo 10 crianças da turma A e apenas três crianças da turma B. Um dos agrupamentos que contém três perguntas agrupou o dobro de crianças da turma B, quando comparado a turma A e os outros dois agrupamentos restantes parecem manter uma mescla entre os alunos das duas turmas.

Figura 2

Rede gerada a partir da matriz da primeira aplicação do questionário.

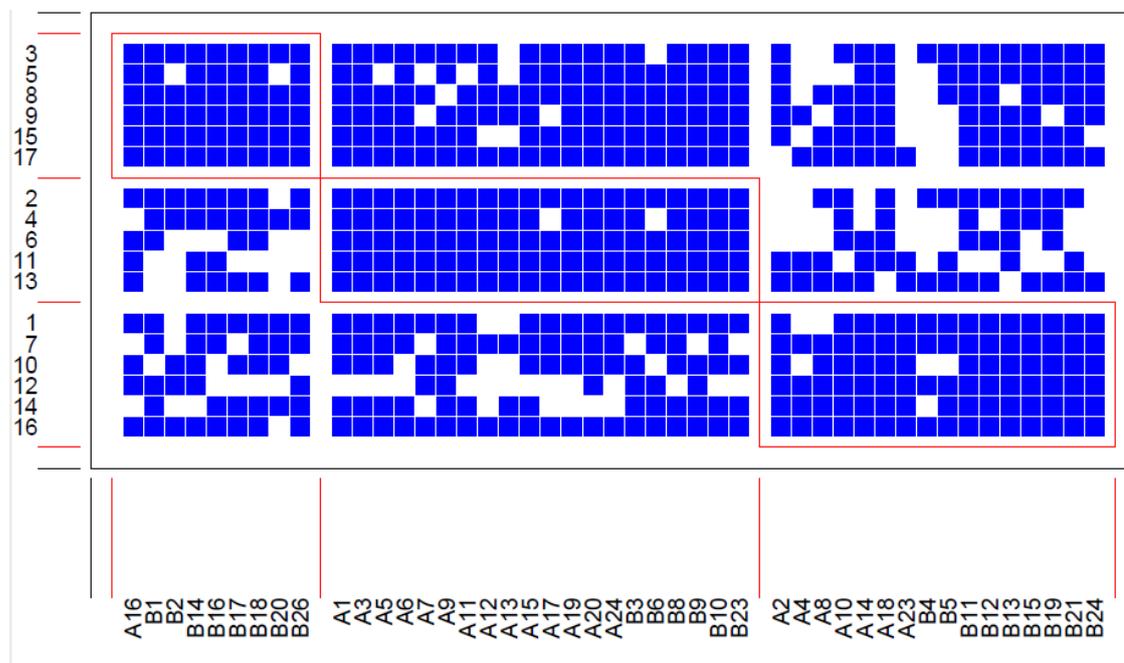


As perguntas reunidas nos agrupamentos não parecem seguir uma coerência no sentido conteúdo. Sendo a temática variada dentro dos mesmos agrupamentos, questões sobre roupas, costumes, linguagem apareceram juntas, aparentemente sem seguir um padrão de acertos ou erros. O maior número de erros parece ocorrer em questões envolvendo o uso de roupas pelos povos originários, o lugar onde moram, como estão divididos pelo Brasil e o fato de usarem o celular.

Já a rede da Figura 3 representa os agrupamentos de alunos que obtiveram os mesmos resultados nas questões do questionário aplicado depois das intervenções realizadas a fim de promover o conhecimento sobre os indígenas. Podemos reparar que dessa vez há a construção de três agrupamentos, mostrando que foram necessários menos divisões entre os agrupamentos de acertos. Da mesma maneira, as perguntas se dividiram de forma similar, contando com dois agrupamentos com seis perguntas e um com cinco.

Figura 3

Rede gerada a partir da matriz da segunda aplicação do questionário.



A configuração de cada agrupamento mudou em relação ao conteúdo das perguntas nele pertencentes. O agrupamento que se encontra no canto superior esquerdo da Figura 3 mostra uma maioria massiva de alunos da turma B, curiosamente, quatro das seis perguntas que compõem o módulo, correspondem a assuntos relacionados ao lugar onde os indígenas vivem. Indicando que, por algum motivo, esse assunto ficou bastante claro para parte das crianças da turma B.

O módulo formado ao centro da Figura 3 mostra 14 alunos da turma A e 6 alunos da turma B. As perguntas que compõem o módulo são relacionadas a assuntos de cultura e uso de roupas, indicando que as crianças da turma A, parecem ter sido muito mais esclarecidas nesse assunto durante suas atividades. O último módulo, localizado no canto inferior direito da figura 3, é composto por uma porção um tanto similar dos alunos de ambas as turmas. As perguntas agrupadas correspondem a assuntos sobre diversidade de povos originários, diversidade de línguas nativas, direitos, trabalho, brincadeira e temporalidade.

2.6 DISCUSSÃO

Neste trabalho analisamos as diferenças entre respostas a um questionário respondidos por crianças não-indígenas antes e depois de terem contato direto e indireto com indígenas, a fim de avaliar se a intervenção teria aprimorado o conhecimento que os alunos não indígenas tinham sobre culturas tradicionais.

Para avaliar o sucesso das intervenções que tiveram como objetivo aumentar os conhecimentos de não indígenas sobre indígenas, nós: 1) Aplicamos o teste Wilcoxon, para testar se houve diferença de acertos no questionário antes e depois da intervenção, e utilizamos modelos de GLMM para testar se houve efeito de gênero e da participação no encontro presencial. 2) Analisamos redes sociais bipartidas que representavam a estrutura das repostas

dos alunos não indígenas ao questionário antes e depois, e confirmamos que acertos nos questionários aumentaram após contato dos participantes com os povos originários.

Verificamos que houve diferença entre as respostas de antes e de depois das intervenções, e que não houve efeito da participação no encontro presencial, bem como não houve efeito de gênero e de turma (resultados dos GLMM). Pensando na diferença entre presença ou não no encontro, apesar de termos um número baixo de crianças (3) que não participaram do Encontro, todas participaram das demais etapas das intervenções. Além disso, por fazerem parte do mesmo ambiente social de alunos presentes no Encontro, avaliamos que deve haver um fluxo de informações que foi passado durante as interações cotidianas entre os colegas (Borgatti, 2018; Hinde 1992). No que refere à comparação entre gêneros, observamos uma tendência de maior diferença de acertos entre as meninas de ambas as turmas, porém a diferença não se mostrou significativa. Ou seja, apesar de poder haver diferenças que possam reforçar estereótipos de gênero, seja na escolha de pares para brincadeiras, seja nos estilos de brincadeiras, isso não impactou o quanto poderiam aprender sobre outra cultura.

Quanto às turmas, não encontramos diferença significativa entre os acertos de uma turma ou de outra. Mas, de acordo com os resultados construídos pelas redes bipartidas, observamos diferenças nos conteúdos das respostas: o número de acertos aumentou em ambas as turmas, mas os conteúdos sobre os quais os acertos aumentaram, foram diferentes entre elas.

Esse resultado pode se relacionar aos dados apresentados por Lira et al (2021), que ao investigarem as interações sociais lúdicas nos Encontros para Brincar, visualizaram que as crianças do primeiro Encontro se associaram mais com pares interétnicos e classes etárias distintas, enquanto as crianças participantes do segundo encontro, apesar de mudarem de pares entre o início e o fim do encontro, ainda se associaram mais dentro da sua própria classe etária, gênero e etnia. Ou seja, podemos inferir que as interações sociais construídas nos encontros podem ter influenciado no tipo de conteúdo que cada criança teve contato.

Ademais, consideramos que existem interações entre os alunos fora dos momentos das nossas intervenções, visto que pertencem a mesma série escolar. Pensando nessa possibilidade, a investigação dos agrupamentos nos permite ponderar sobre as relações das crianças no conjunto (Pasquaretta & Jeanson, 2018). Elas costumam interagir entre si e por isso responderam de forma semelhante? Elas se sentavam próximas na organização espacial da sala de aula? Elas vinham de situações socioeconômicas semelhantes e por isso demonstram as mesmas opiniões nas respostas? São muitas linhas de investigações que poderiam nos ajudar a complementar os dados aqui apresentados.

No decorrer dos Encontros para Brincar, pudemos perceber algumas assimetrias entre as etnias, com a maneira que os grupos se apresentaram. Enquanto as crianças Guarani tinham idades variadas, os não indígenas tinham em sua grande maioria a mesma idade ou pouca diferença de idade. Na educação Guarani, não há formação de classes divididas por idades, pois entendem que povo Guarani não deve ser dividido, não há espaço para a criação dessa hierarquização, e a transmissão de conhecimento não vem de uma figura central. A forma de educação do povo Guarani é alinhada com seus valores culturais, que difere bastante da proposta *Jurua* (não indígena) de educação formal (Lima, Martim & Guimaraes, 2019; Macena & Guimaraes, 2016). Enquanto isso, reproduzimos nas escolas não indígenas um ensino que preza pelo controle e obediência dos alunos, com classes hierarquizadas e muitas restrições. Alguns professores das séries iniciais do ensino fundamental, podem ver a brincadeira como geradora de desordem, um dos motivos pelo qual pode levá-los a abrir mão desse método de ensino (Locatelli, 2017).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a brincadeira entra como recurso pedagógico e direito da criança somente na educação infantil, quando a criança inicia no ensino fundamental, não há menção sobre a necessidade da inclusão da brincadeira na aprendizagem. No entanto, foi durante a brincadeira e com as interações com

o ambiente (Santos & Dias 2010) e as particularidades de cada criança envolvida, as/os aluna/os foram capazes de ampliar suas capacidades pessoais, desenvolvendo conhecimentos sobre a realidade do outro (Vigostski, 1998/1916). Contando que cada criança traz suas experiências anteriores e ajustam de acordo com as construções dos pares, sendo também um vetor cultural (Pedrosa & Carvalho, 1995; 2002), consideramos benéfico proporcionar o contato com a multiplicidade de cultura.

Como apresentado na introdução, consideramos aqui a dificuldade de se conhecer a realidade indígena ameríndia atual por meio de materiais escolares tradicionais datados, elaborados e ensinados nas escolas sem protagonismo dos próprios indígenas (Resende et al, no prelo; Lima, Martim & Guimaraes, 2019).

Ainda que o trabalho tenha contado com a participação dos indígenas Mbya Guarani, as perguntas utilizadas no questionário não foram exclusivas sobre as singularidades desse povo, adotando um caráter mais abrangente. Embora correndo o risco de uma interpretação de indígena genérico, acreditamos que o conhecimento adquirido pelas crianças pode abrir caminhos para compreensão das particularidades, possibilitar novos relacionamentos, informar sobre direitos, reivindicações bem como para o conhecimento e respeito pelas diferenças. Como colocado por Lopes da Silva (1987), os indígenas começam conscientes de sua diversidade e aprendem a enxergar um lugar amplo e comum com outros indígenas, que o ajuda a lutar por seus direitos, enquanto o não indígena brasileiro nasce desconhecendo essa diversidade, aprende erroneamente a existência de um “índio genérico”, para depois descobrir suas particularidades.

2.7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossos achados, pudemos perceber que as intervenções foram capazes de estabelecer um processo positivo no que diz respeito a conhecer a cultura do outro, por

intermédio não somente da brincadeira, mas de diversos processos que auxiliam para que possamos criar um espaço em que o aprendizado possa fluir de maneira natural.

Pudemos também observar que cada criança foi capaz de absorver diferentes conteúdos do conhecimento sobre o outro, visto que apresentaram números de acertos diferentes nas questões divididas por assuntos. Desse modo, entendemos que o trabalho construído levanta uma oportunidade de pensarmos sobre a pluralidade de alternativas para o aprendizado para além da sala de aula. Além disso, evidencia que intervenções desse tipo são potentes instrumentos pedagógicos que possibilitam aprendizagens sobre conhecimentos trazidos pelos povos originários e a quebra de preconceitos, contribuindo com a inclusão e diversidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

A discussão do Capítulo 1 defendeu a ideia de que seres humanos são capazes de agir para a inclusão e compreensão do diferente através de ações percebidas como cooperativas e que lidar com a multiplicidade de ser exige um movimento de aceitação da alteridade. Pudemos ilustrar como as relações são complexas e ocorrem em diversos níveis e que a brincadeira tem um papel fundamental na aquisição de habilidades pessoais, desenvolvimento da criança e transformação da cultura.

No capítulo 2, apresentamos estudo realizado a fim de averiguar a eficácia de nossas intervenções que visavam promover, entre crianças não indígenas, aumento de conhecimento sobre o modo de vida dos Mbya Guarani. Os resultados mostraram que intervenções podem ser capazes de promover o conhecimento da cultura do outro, mas que cada um vai aprender e trazer consigo algo que faça sentido para si e caiba dentro da sua própria realidade.

Essa abordagem sistêmica nos permite perceber o ser humano enquanto unidade, sem fragmentações entre cultura e natureza, por exemplo. Muitos podem achar natural a evolução da cultura como um processo separado da natureza, porém ao longo da execução desse trabalho, fica clara a necessidade da não separação da humanidade da natureza. Ao nos separarmos da natureza e objetificá-la, nos perdemos enquanto seres humanos. Além de afetar o desenvolvimento biopsicossocial das crianças, o distanciamento da natureza nos deixa mais vulneráveis às destruições do nosso meio ambiente (Tiriba & Profice, 2019). As experiências na natureza afetam nosso sentimento de pertencimento, tanto culturalmente como biologicamente. Portanto, faz-se mais que necessário, a criação de uma realidade em que possamos respeitar o que é diferente de nós (natureza inclusa).

REFERÊNCIAS⁴

- Ades, C. (1986). Uma perspectiva psicoetológica para o estudo do comportamento animal1, 2. *Para além da dicotomia inato-aprendido: contribuições de César Ades à Psicologia Brasileira*, 61.
- Ades, C. (2009). Um olhar evolucionista para a psicologia. *Psicologia Evolucionista*, 10-21.
- ALMEIDA NETO, A. S. Ensino de História Indígena: currículo, identidade e diferença. *Patrimônio e Memória*, v.10, n.2, p. 218-234, 2014.
- Araujo, K., Cangussú, M., & Junior, A. A. (2019). Aprender brincando!. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, 6(2), 96-110.
- Bishop, R. (1999). Kaupapa Maori Research: An indigenous approach to creating knowledge.
- Bjorklund, D. F., & Pellegrini, A. D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. American Psychological Association.
- Borgatti, S. P., Everett, M. G., & Johnson, J. C. (2013). *Analyzing social networks* Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 978-1-4462-4740-2
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7, 181-188.
- Café, Â. B. (2018). O jogo lúdico na escola de ensino básico. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 21(4), 1-25. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2018.1923>.
- Ciampa, A. D. C. (1984). Identidade. *Psicologia social: o homem em movimento*, 13, 58-75.
- Ciampa, A. D. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina*. Editora Brasiliense.
- Coelho, N. E., & Figueiredo, L. C. (2004). Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações*, 9(17), 9-28. ISSN: 1413-2907.
- Corsaro, W. A. (2009). Peer culture. In *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan, London.
- De Waal, F. B. (2008). AR Further. *Annu. Rev. Psychol*, 59, 279-300. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093625>.
- Dayton, A., & Rogoff, B. (2016). Paradigms in arranging for children's learning. *Amerindian paths: Guiding dialogues with psychology*, 1, 7.
- Flynn, E. G., Laland, K. N., Kendal, R. L., & Kendal, J. R. (2013). Target article with commentaries: Developmental niche construction. *Developmental science*, 16(2), 296-313. <https://doi.org/10.1111/desc.12030>.

⁴ De acordo com as normas da APA (*American Psychological Association*, 2016).

- Fogel, A. (1993). The origins of communication, self, and culture. *Alan Fogel. Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*, 10-27. ISBN 0-7450-1196-9.
- Gonçalves, L. D. S. (2020). O Xondaro: aspectos da formação física, comportamental e espiritual do povo Guarani. [TCC Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina] <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/204683>.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn*. William Morrow & Co.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463. ISSN-1938-0399.
- Gosso, Y. (2004). *Pexe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47132/tde-21032006-105319/en.php>
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M. D. L. S., Ribeiro, F. L., & Bussab, V. S. R. (2005). Play in hunter-gatherer society. *The nature of play: Great apes and humans*, 213-253. ISBN 13: 9781593851170.
- Gosso, Y., Morais, M. D. L. S., & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 11, 17-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000100003>.
- Gosso, Y., Resende, B. D., & Carvalho, A. (2018). Indigenous children's play in the Brazilian Amazonia. In *Children's Play and Learning in Brazil* (pp. 1-16). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93599-7_1.
- Gottlieb, G. (2001). A developmental psychobiological systems view: Early formulation and current status.
- Guimarães, D. S. (2013). Self and dialogical multiplication. *Interacções*, 9(24). <https://doi.org/10.25755/int.2843>
- Guimarães, D. S. (2020). *Dialogical multiplication* (pp. 1-11). Springer Nature, Switzerland, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26702-5>
- Hasenjager, M. J., & Dugatkin, L. A. (2015). Social network analysis in behavioral ecology. In *Advances in the Study of Behavior* (Vol. 47, pp. 39-114). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.asb.2015.02.003>
- Hinde, R. A. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. <https://doi.org/10.1037/10155-022>
- Hrdy, S. B. (2005). Cooperative Breeders, Infant Needs, and the Future. *Evolutionary perspectives on human development*, 167.

- Hrdy, S. B. (2007). Evolutionary context of human development: The cooperative breeding model. *Family relationships: An evolutionary perspective*, 39-68.
- Hrdy, S. B. (2014). Development+ social selection in the emergence of “emotionally modern” humans. In *New frontiers in social neuroscience* (pp. 57-91). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02904-7_5.
- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary functions of social play: Life histories, sex differences, and emotion regulation. *American Journal of Play*, 3(4), 464-488. ISSN-1938-0399.
- Lima, R. V., Martim, J. A., & Guimarães, D. S. (2019). Nhembo’ea Reko Regua: Trajectories of the Mbya Guarani struggle for a differentiated education. In *Culture in Education and Education in Culture* (pp. 107-124). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_7.
- Lira, P., Moretti, C., Guimarães, D., & Resende, B. (2021). Group cohesiveness in children free-play activity: A social network analysis. *International Journal of Psychology*, 56(6), 941-950. <https://doi.org/10.1002/ijop.12777>
- Locatelli, A. (2017). Lúdico como Recurso Pedagógico nas Series Iniciais do Ensino Fundamental. *Ludicidade e Educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Eulim. v. 1. 106-127.
- Lopes Da Silva, A. (1987). Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 129-173.
- Lordelo, E. D. R., & Bichara, I. D. (2009). Revisitando as funções da imaturidade: uma reflexão sobre a relevância do conceito na Educação Infantil. *Psicologia USP*, 20, 337-354.
- Macena, P. L., & Guimarães, D. D. (2016). A Psicologia Cultural na fronteira com as concepções Mbya Guarani de educação. *Na Fronteira da Psicologia com os Saberes Tradicionais: Práticas e Técnicas*, 135-147.
- Marques-Santos, I., & Resende, B. (2022). Superando o cérebro: Andy Clark e a cognição corporeada. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 16(2), 1-21. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.31536>.
- Milanez, F., Sá, L., Krenak, A., Cruz, F. S. M., Ramos, E. U., & Jesus, G. D. S. D. (2019). Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. *Revista Direito e Práxis*, 10, 2161-2181. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>.
- Ministério da Educação. (2018) Base Nacional Comum Curricular. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Morais, M. D. L. S., & Otta, E. (2008). Diferenças culturais e de gênero em conflitos de pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 221-232. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200008>.

- Moura, M. L. S. & Ferreira, M. C. (2005). *Projetos de Pesquisa. Elaboração, Redação e Apresentação*. EdUERJ. ISBN-10 8575110888
- Neves, J. G. (2020). A lei 11.645/2008 ou lei Aracy Lopes da Silva: um olhar decolonial para os povos indígenas, a educação crítica e a formação docente. *Espaço Ameríndio*, 14(2), 262. <http://orcid.org/0000-0003-2318-5397>
- Otta, E. & Bussab, V. S. R. (2021) *Estados Afetivos e Comportamento humano: Bases Psicoetológicas*. 1º ED. EDUSP
- Pasquaretta, C., & Jeanson, R. (2018). Division of labor as a bipartite network. *Behavioral ecology*, 29(2), 342-352. <https://doi.org/10.1093/beheco/arx170>
- Pedersen, A., Beven, J., Walker, I., & Griffiths, B. (2004). Attitudes toward indigenous Australians: The role of empathy and guilt. *Journal of community & applied social psychology*, 14(4), 233-249. <https://doi.org/10.1002/casp.771>.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de pesquisa*, (93), 60-65.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7, 181-188. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100019>
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>.
- Resende, B. D. D. (2019). *Etologia, cognição e sistemas em desenvolvimento* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). <https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-12062020-225803>.
- Resende, B. D., Tchaka, M., Gonçalves, L. K. M. P., Lira P. R., Moretti, C. M. & Guimarães, D. Kyringué nhemboe nhevãnga rêgua: aprendendo e ensinando a brincar com outras crianças. (no prelo)
- Rogoff, B. (2003). Development as transformation of participation in cultural activities. *The cultural nature of human development*, 2, 37-193.
- Santos, A. K., & Dias, Á. M. (2010). Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26, 585-594. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400002>.
- Santos, E. (2022, 19 abril). Índio ou indígena? Entenda as diferenças entre os dois termos. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/indio-ou-indigena-entenda-a-diferenca-entre-os-dois-terminos.ghtml>
- Silva, M. D. P. (2010). A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. *Cadernos de Pesquisa*, v.17, n.2, p. 39-47.

- Skinner, A. L., & Meltzoff, A. N. (2019). Childhood experiences and intergroup biases among children. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 211-240. <https://doi.org/10.1111/sipr.12054>.
- Sonn, C., Rua, M., & Quayle, A. (2019). Decolonising applied social psychology: Culture, indigeneity and coloniality. *The SAGE handbook of applied social psychology*, 39-57.
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2019). Children in Nature: lived experiences, knowledge and belonging. *Educação & Realidade*, 44. <https://doi.org/10.1590/2175-623688370>.
- Tomasello, M. (2011). Human culture in evolutionary perspective.
- Vigotski, L. (1998/1916). A formação social da Mente, 6ª edição. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- Uexküll, J. V. (2001). The new concept of Umwelt: A link between science and the humanities. <https://doi.org/10.1515/semi.2001.018>.

APÊNDICE A- Questionário

Nome: _____ Idade _____

Usando os conhecimentos que você já tem sobre os indígenas, escreva (V) verdadeiro ou (F) falso nas afirmações abaixo:

- Indígenas foram pessoas que viveram no Brasil somente antigamente.
- Os indígenas usam roupas comuns, mas também usam acessórios e pinturas em ocasiões especiais.
- Os indígenas vivem somente nas florestas.
- Indígenas não usam celular.
- Indígenas são pessoas que vivem atualmente em todo o Brasil.
- Indígenas apenas usam tanga e acessórios, como cocar e colares.
- Os indígenas falam línguas diferentes.
- Os indígenas vivem nas áreas rurais, nas florestas e nas cidades.
- Os indígenas que vivem nas cidades não têm mais a cultura indígena.
- As crianças indígenas brincam somente de brincadeiras típicas da sua cultura.
- A cultura indígena é a mesma, desde quando descobriram o Brasil.
- Os indígenas trabalham tão duro quanto qualquer outra pessoa.
- A cultura indígena pode mudar ao longo do tempo, assim como a nossa.
- Os indígenas são pessoas que reivindicam seus direitos e seus ideais.
- Têm indígenas na cidade de São Paulo
- Existem diversos povos indígenas no Brasil
- As crianças indígenas brincam de brincadeiras típicas, mas também brincam de brincadeiras iguais às nossas.

Responda as seguintes perguntas:

1) Eu acho que os indígenas são diferentes de mim, porque

2) Eu acho que os indígenas são parecidos comigo, porque

3) Você já teve algum contato com indígenas ou aprendizado sobre cultura indígena?

Sim Não

Se sim, onde você aprendeu sobre os indígenas? Pode assinalar mais de uma opção!

Escola Televisão Jornal Internet

Youtube Casa Passeios educativos

Outro, qual? _____

4) Você tem algum outro conhecimento ou comentário sobre os indígenas que gostaria de compartilhar? Se tiver, escreva abaixo:

APÊNDICE B - Crianças participantes dos encontros

Quadro 1. Crianças participantes do Encontro 1

Sujeito	Nome Fictício	Sexo	Idade aprox. (em anos)	Etnia
1	MAR	M	4	I
2	LUA	F	4	I
3	MIL	F	2	I
4	ALI	F	13	I
5	MIG	M	11	I
6	CAR	M	9	N
7	LIA	F	9	N
8	BEL	F	9	N
9	SOF	F	9	N
10	LAV*	F	Entre 8 e 11	N
11	BER	M	9	N
12	LIZ	F	9	N
13	JOA	F	9	N
14	ELI	F	9	N
15	NAT*	F	Entre 8 e 11	N
16	REB	F	9	N
17	VIT	M	9	N
18	GAB	M	9	N
19	BRE	M	10	N
20	AND	M	9	N
21	TOM	M	9	N
22	ANA	F	9	N
23	BIA	F	9	N
24	ERI	M	8	N
25	LOR	F	9	N
26	EMI	F	9	N
27	CHI	M	9	N
28	BEN	M	9	N

29	FLA	M	8	N
30	DAN	M	9	N
31	SPI*	M	Entre 8 e 11	N
32	BEM*	M	Entre 8 e 11	N
33	OTA*	M	Entre 8 e 11	N

Fonte: Lira, P. G. R (2022). Legenda: (*) sujeitos que tiveram suas idades inferidas em comparação a outros parceiros do grupo; F: Feminino; M: Masculino; I: Indígena; N: Não indígena.

Quadro 2. Crianças participantes do Encontro 2

Sujeito	Nome Fictício	Sexo	Idade aprox. (em anos)	Etnia
1	CAM	F	10	I
2	GIO	F	10	I
3	INA	F	12	I
4	REB	F	11	I
5	SAR	F	10	I
6	BRU*	F	Entre 8 e 11	I
7	BIA	F	12	I
8	ICA*	M	Entre 8 e 11	I
9	BEM*	M	Entre 8 e 11	I
10	GAE*	M	Entre 8 e 11	I
11	CAT	F	12	I
12	TER	F	12	I
13	LEO	M	11	I
14	HEL	F	12	I
15	RAU	M	12	I
16	NAT	F	1	I
17	AND	M	9	N
18	CAI	M	8	N
19	JUL*	M	Entre 8 e 11	N
20	CAR	M	10	N
21	PAL	M	9	N
22	ROD	M	9	N

23	ALI	F	10	N
24	FRA	M	9	N
25	CEC	F	9	N
26	AMA*	F	Entre 8 e 11	N
27	SOF	F	8	N
28	CLA*	F	Entre 8 e 11	N
29	TAT*	F	Entre 8 e 11	N
30	CRI	F	9	N
31	MAR	F	10	N
32	EMI*	F	Entre 8 e 11	N
33	FLA	F	9	N
34	REN	F	9	N
35	ISA*	F	Entre 8 e 11	N
36	POL	F	9	N
37	IRI	F	9	N
38	VAL	F	9	N
39	HEL	F	9	N
40	NUE*	M	Entre 8 e 11	N
41	HEI	M	10	N
42	RUD	M	9	N
43	ROB	M	9	N
44	LUI	M	9	N
45	MIG*	M	Entre 8 e 11	N
46	FEL	M	9	N
47	LUC	M	9	N
48	ELA	F	9	N
49	LIN	M	9	N

Fonte: Lira, P. G. R (2022). Legenda: (*) sujeitos que tiveram suas idades inferidas em comparação a outros parceiros do grupo; F: Feminino; M: Masculino; I: Indígena; N: Não indígena.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA COM MENOS DE 18 ANOS)

Projeto: As Interações Sociais de Crianças em Encontros Interétnicos
Pesquisadora responsável: Doutoranda Paula Gabrielly Rasia Lira.
Equipe de Pesquisadores: Prof^ª. Dr^ª. Briseida Dogo de Resende, Mestranda Chistina Maria Moretti
Instituição: Universidade de São Paulo

Convite aos pais ou responsáveis

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade a participar como voluntária da pesquisa *As Interações Sociais de Crianças em Encontros Interétnicos*. Buscamos neste *Termo de Consentimento* apresentar as principais informações do estudo assegurando a sua compreensão sobre o que consiste a participação nas atividades desenvolvidas. Caso haja dúvida, entre em contato conosco através do telefone (11) 99790-9602, do email paulagrasia@gmail.com, ou nos procure no Laboratório de Etologia Cognitiva, Departamento de Psicologia Experimental, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

No caso de aceitar que a criança sob sua responsabilidade faça parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa nem o/a Sr./a nem o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade serão penalizados/as de forma alguma. O/A Senhor/a tem o direito de retirar o consentimento da participação da criança a qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

Informações sobre a pesquisa

Essa pesquisa tem como objetivo investigar as interações sociais estabelecidas entre crianças de grupos interétnicos e gostaríamos de observá-las e filmá-las nos Encontros para Brincar que serão realizados na Casa de Cultura Indígena – USP para poder compreender como elas constroem interações, brincam e atribuem significados a experiências e a objetos com os quais convivem. Desde bem pequenas as crianças aprendem através do outro, conhecem o modo como eles pensam e adquirem várias informações sobre objetos e situações que fazem parte de seu convívio. Também elas pensam e interpretam tudo que aprendem em situações formais ou informais (em casa, com os amiguinhos, com parentes e vizinhos etc.). É preciso conhecer o modo como essas relações se constroem para melhor ajustar práticas educativas e de cuidado proporcionando que às crianças se desenvolvam melhor.

As crianças serão observadas durante a realização de oficinas de brincar, nestas o pesquisador junto com as crianças irão sugerir uma brincadeira a ser desenvolvida de modo que os grupos ensinem uns aos outros como brincar. Em um segundo momento, se observará as crianças em situação de interação livre, sem a interferência do pesquisador.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa sob a forma de videogravações e audiogravações ficarão armazenadas em dispositivos de armazenamento de dados, pelo período mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Paula Gabrielly Rasia Lira, no Laboratório de Etologia Cognitiva, Departamento de Psicologia Experimental, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Tel: 11 2031 1941.

Não haverá pagamento para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e de alimentação). Fica também garantida indenização em caso de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que são órgãos que defendem os direitos dos participantes das pesquisas e asseguram sua integridade. Você pode contatar o CEP, pelo telefone: (11) 3091-4182 ou no e-mail comite.etica.ipusp@gmail.com, o comitê fica localizado na

Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP, e funciona de segunda a sexta-feira das 9h às 12h e das 14h às 16h. Já o CONEP fica localizado na Esplanada dos Ministérios, Bloco G, anexo B, sala 104B, em Brasília, e pode ser contatado por meio do e-mail: cns@saude.gov.br e dos telefones (61) 3315-3821 ou 3315-2150.

Benefícios esperados e retorno social

Os resultados da pesquisa poderão contribuir para um melhor conhecimento da criança, suas habilidades sociais, seu modo de reagir afetivamente e sua competência social e cognitiva. Os diferentes profissionais (técnicos, educadores e auxiliares de instituições educacionais) direta e/ou indiretamente envolvidos com o percurso infantil poderão, então, melhor ajustar suas atuações às reais necessidades e possibilidades da criança. No que se refere às crianças participantes, entende-se que as atividades desenvolvidas além de potencialmente serem prazerosas, podem propiciar experiências ricas de trocas e aprendizados. Também se acredita que os resultados dessa pesquisa podem atuar no processo de visibilidade da presença indígena, contribuindo para a valorização e o reconhecimento das singularidades e das identidades dos povos indígenas e o fortalecimento da cultura tradicional.

Nesse sentido, compreendendo a importância do retorno referente aos resultados do estudo, firma-se também o compromisso de apresentar tais dados em encontros devolutivos para as comunidades participantes, contribuindo para a reflexão da vivência das crianças em seus contextos de desenvolvimento e aprendizagem.

Riscos possíveis

Uma situação de observação pode ser constrangedora para as crianças envolvidas, pois elas, muitas vezes, têm dificuldade de lidar com uma situação nova, quando desconhecem o parceiro adulto (o observador ou articulador das oficinas), ou mesmo têm medo de falhar, não demonstrando uma boa competência. Esse risco de constrangimento será minimizado, estabelecendo-se, de início, um bom relacionamento com as crianças. Somente diante de uma sinalização de que elas estão à vontade (não demonstrando receio da câmara ou do pesquisador, com uma atitude de cooperação ou interesse) é que a coleta será iniciada. Compreende-se que durante as atividades, as crianças podem se envolver em conflitos, embates físicos ou pequenos acidentes. Frente a esse risco, as pesquisadoras reiteram o compromisso com o bem-estar físico e mental dos participantes, de forma a assegurar que as crianças terão o suporte e a assistência necessária frente a qualquer demanda estressora.

Identificação do participante

Nome da criança: _____

Nome do responsável pela criança: _____

Data de nascimento da criança: ____/____/____

- Sim. Aceito que a criança sob minha responsabilidade seja filmada para esse estudo.
- Sim. Aceito que as filmagens sirvam de ilustração para trabalhos de pesquisa e para formação de adultos profissionais.

Estando assim de acordo, assinam o presente termo de consentimento em duas vias.

Pai, mãe ou responsável pela criança.

Responsável pelo projeto.

Primeira testemunha

Segunda testemunha

São Paulo, ____ de _____ de 2018 .

APÊNDICE D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)**Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “As Interações Lúdicas de Crianças em Encontros Interétnicos”. Meu nome é Paula Gabrielly Rasia Lira, sou a pesquisadora responsável. A pesquisa será feita na Casa de Cultura Indígena, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, onde você e outras crianças vão se conhecer e brincar. Vamos filmar as brincadeiras utilizando câmeras de vídeo, pois queremos saber como vocês vão se aproximar para iniciar a brincadeira, como irão brincar, do que vão brincar e com quem vão brincar.

Seus pais sabem que você foi convidado a brincar conosco, mas você só precisa participar se quiser, não tem problema nenhum se você não quiser brincar. Durante as atividades você pode dizer que não quer continuar em qualquer momento, entendemos que às vezes mudamos de ideia.

As outras crianças vão ter entre 7 e 14 anos de idade, e podem ser da sua escola ou de uma escola indígena. A pesquisa é considerada segura, mas é possível ocorrer alguma situação que te deixe desconfortável. Caso aconteça algo errado, estaremos lá para te ajudar. Mas há coisas boas que podem acontecer como fazer novos amigos, conhecer uma cultura diferente da sua e se divertir bastante brincando.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser utilizados apenas para professores e estudantes de Universidades, e não vamos identificar você ou qualquer uma das outras crianças que participaram.

Eu, _____, recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e entendi o que vai acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

- Sim, eu aceito participar
- Não, eu não aceito participar

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE
ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DA CONEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Interações Lúdicas de Crianças em Encontros Interétnicos

Pesquisador: PAULA GABRIELLY RASIA LIRA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 5

CAAE: 86548618.4.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.963.478

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1062455.pdf, de 09/10/2018) e/ou do parecer consubstanciado da Conep (nº 2.944.835, de 06/10/2018).

INTRODUÇÃO

A brincadeira é considerada um fenômeno universal na espécie humana, sendo compreendida como uma característica predominante da infância, porém não ausente na fase adulta. Esse dado sugere que este fenômeno possui grande importância adaptativa para a espécie (BICHARA, LORDELO, CARVALHO & OTTA, 2009; GOSSO, OTTA, MORIAS, RIBEIRO & BUSSAB, 2005). Estudos no campo da Etologia relatam que o brincar está presente em diversas espécies no reino animal. Esse comportamento é observado mais frequentemente em animais carnívoros muito especializados, grandes predadores e primatas. Dentro do contexto de desenvolvimento das espécies, a brincadeira passa a possuir maior desta que em mamíferos placentários (BICHARA et al. 2009). Os primatas são considerados os animais que mais brincam. No Brasil, as investigações realizadas por Resende e Ottoni (2002) sobre o desenvolvimento de macaco-prego em condição de semiliberdade apontam para a existência de brincadeira social e brincadeira com objetos relacionadas ao uso de instrumentos para quebra de cocos. Esses dados corroboram com

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-049
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br