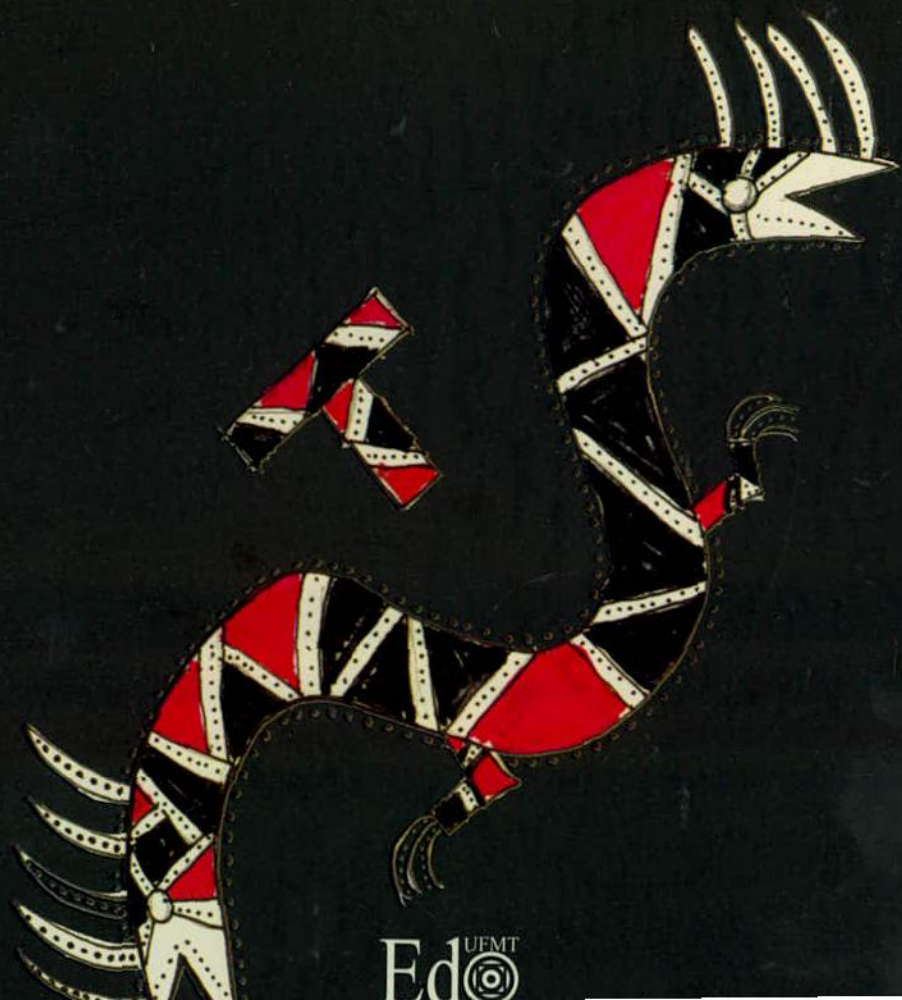


Organização:
Beleni Saléte Grandó

JOGOS E CULTURAS INDÍGENAS:

**Possibilidades para a educação
Intercultural na escola**



Ed^{UFMT}
©

Este livro reúne uma série de questões que nem sempre são tratadas conjuntamente, embora devessem sê-lo: escola e brincadeiras, técnicas corporais e raciocínio, culturas indígenas e conhecimentos científicos, jogos infantis e regras sociais. Essa possibilidade de associar fontes de conhecimentos pouco reconhecidas pela tradição científica e pela rotina escolar é um dos grandes méritos dos projetos que desenvolvem com cuidados os princípios da interculturalidade. Este parece ser o caso dos projetos que geraram os artigos desta coletânea organizada por Beleni Saléte Grandó.

Antonella Tassinari

Organização:
Beleni Saléte Grando

**JOGOS E CULTURAS INDÍGENAS:
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL NA ESCOLA**

Ed^{UFMT}

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro do Esporte

Orlando Silva de Jesus Júnior

Secretária Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer

Rejane Penna Rodrigues

Diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte

Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

Universidade Federal de Mato Grosso**Programa de Pós-Graduação em Educação**

Tânia Maria Beraldo Lima

Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação

Luiz Augusto Passos

Organização

Beleni Salête Grando

Projeto de Pesquisa (UNEMAT-UFMT)

JOGOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO:

Produção Material Educativo Sobre os Jogos dos Povos Indígenas do Brasil

Coordenadora

Beleni Salête Grando – Coordenadora do Projeto – COEDUC/UNEMAT

Equipe de Pesquisadores

Luiz Augusto Passos – GPMSE/UFMT

Tânia Maria Beraldo Lima - Coordenadora do PPGE/UFMT

Neide da Silva Campos – GPMSE/UFMT – COEDUC/UNEMAT

Claudio Ademir Casares da Fonseca – COEDUC/UNEMAT

Imara Quadros – COEDUC/UNEMAT

Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer SNDEL

SAN Qd. 03 - Lt. A - 1º andar - Salas 1291, 1250 e 1268

Edifício Núcleo dos Transportes - DNIT

CEP 70040-902 - Brasília - DF

Fone: (61) 3429-6872 / 6835 / 6824

Organização:
Beleni Saléte Grando

**JOGOS E CULTURAS INDÍGENAS:
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL NA ESCOLA**

Ed^{UEMT}

Cuiabá, 2010



Composição do Reitorado da UFMT

Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso

Reitora
Maria Lúcia Cavalli Neder

Vice-Reitor
Francisco José Dutra Souto

Pró-Reitora Administrativa
Valéria Calmon Cerisara

Pró-Reitora de Planejamento
Elisabeth Aparecida Furtado de Mendonça

Pró-Reitora de Ensino de Graduação
Myrian Thereza de Moura Serra

Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação
Leny Caselli Anzai

Pró-Reitor de Pesquisa
Adnauer Tarquínio Daltro

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência
Luis Fabrício Cirillo de Carvalho

Pró-Reitor do Campus Universitário do Araguaia
José Marques Pessoa

Pró-Reitora do Campus Universitário de Rondonópolis
Cecília Fukiko Kamei Kimura

Pró-Reitor do Campus Universitário de Sinop
Marco Antônio Pinto

Composição do Conselho Editorial

Dr. Marinaldo Divino Ribeiro (Presidente)

Dr.^a Aida Couto Dinucci Bezerra

Dr.^a Alice G. Bottaro de Oliveira

Dr. Antonio Carlos Maximo

Dr.^a Cássia Virgínia Coelho de Souza

Dr.^a Célia M. Domingues da Rocha Reis

Dr.^a Eliana Beatriz Nunes Rondon

Dr.^a Elisabeth Madureira Siqueira

Ms. Gabriel Francisco de Mattos

Dr. Geraldo Lúcio Diniz

Dr.^a Janaina Januário da Silva

Ms. Joaquim Eduardo de Moura Nicácio

Dr.^a Leny Caselli Anzai

Dr.^a Maria da Anunciação P. Barros Neta

Dr.^a Maria Inês Pagliarini Cox

Dr. Marinaldo Divino Ribeiro

Dr.^a Mariza Inês da Silva Pinheiro

Dr.^a Marluce Aparecida Souza e Silva

Dr. Paulo Augusto Mário Isáac

Dr.^a Sandra Cristina Moura Bonjour

Dr.^a Telma Cenira Couto da Silva

Dr.^a Anna Maria R. F. M. da Costa (Comunidade)

Dr.^a Suíse Monteiro Leon Bordest (Comunidade)

Dr. José Serafim Bertoloto (Técnico)

Ms. Nileide Souza Dourado (Técnica)

Eliana Aparecida Albergoni de Souza (Acadêmica)

Sandra Jorge da Silva (Acadêmica)

Organização:
Beleni Saléte Grandó

**JOGOS E CULTURAS INDÍGENAS:
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL NA ESCOLA**

Ed^{UFMT}

Cuiabá, 2010

Editoração: *Editora da Universidade Federal de Mato Grosso*

Revisão Textual e Normatização: *Diego Pinto de Sousa*

Étno-Arte: *Claudio Casares*

Projeto Gráfico e Diagramação: *Paulo César*

Capa: *Paulo César e Claudio Casares*

Impressão: *Editora de Liz Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J64 Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola / organização: Beleni Saléte Grandó. – Cuiabá: EdUFMT, 2010.
171 p. : il. (algumas color.).

ISBN – 978.85-327-0333-0

1. Jogos educativos – indígenas. 2. Educação indígena – Jogos e brincadeiras. 3. Jogos infantis – Indígenas – Aspectos culturais. I. Grandó, Beleni Saléte, org. II. Título.

CDU – 371.382(=87:81)

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e de inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Ministério do Esporte, ou da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer.

Responsável pelo Projeto: *Universidade do Estado de Mato Grosso*

Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura – COEDUC-Rede CEDES/SNDEL

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT

Coordenação Regional do Campus de Cáceres

Campus Jane Vanini – Bairro Cavalhada

CEP 78.200-000 – Cáceres-MT

Fones: (65) 3221-0500/3221-0017

Email: coeduc@gmail.com < <http://www.unemat.br/pesquisa/coeduc> >

Venda proibida.

Editora da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367. Boa Esperança. CEP: 78060-900.

Fone: (65) 3615-8322. Email: edufmt@hotmail.com < <http://www.ufmt.br/edufmt/> >

PREFÁCIO

Antonella Tassinari¹

Este livro reúne uma série de questões que nem sempre são tratadas conjuntamente, embora devam sê-lo: escola e brincadeiras, técnicas corporais e raciocínio, culturas indígenas e conhecimentos científicos, jogos infantis e regras sociais. Essa possibilidade de associar fontes de conhecimentos pouco reconhecidas pela tradição científica e pela rotina escolar é um dos grandes méritos dos projetos que desenvolvem com cuidados os princípios da interculturalidade. Este parece ser o caso dos projetos que geraram os artigos desta coletânea organizada por Beleni Saléte Grando.

Sua leitura me fez lembrar os estudos de folclore, nem sempre valorizados pela tradição acadêmica brasileira, mas que esteve na base da formação do campo da Etnologia tanto aqui quanto em vários outros países. No Brasil, as pesquisas de folclore foram desenvolvidas de forma sistemática e cuidadosa por autores como o paulista Mário de Andrade (1893-1945), o baiano Mello de Moraes Filho (1844-1919) e os norte-rio-grandenses Câmara Cascudo (1898-1986) e Veríssimo de Melo (1921-1996), este último, autor da obra *Folclore Infantil*, de 1965. As pesquisas realizadas por esses autores foram pioneiras em “levar a sério” as brincadeiras infantis, registrando cantigas de roda, acalantos, adivinhações, jogos, brinquedos e outras atividades realizadas por crianças do Brasil. Foram também inovadoras em reconhecer nessas brincadeiras heranças de tradições muito antigas transmitidas pelas próprias crianças e em considerá-las parte de um patrimônio cultural com possibilidades fecundas de educação.

Com essa perspectiva, Mário de Andrade, na gestão do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (1935-1938), elaborou um projeto de Parques Infantis como parte de uma política educacional não-escolar, visando propiciar às crianças um espaço de aprendizagem lúdica e de convívio com a cultura popular. Sem contar sua atuação na criação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e numa discussão sobre o lugar da cultura popular no patrimônio nacional que só muito recentemente vem sendo retomada, com o reconhecimento de aspectos imateriais do patrimônio, como as brincadeiras e jogos que são apresentados neste livro.

Também nessa linha de estudos de folclore, Florestan Fernandes (1920-1995) escreveu o premiado trabalho “Trocinhas do Bom Retiro”, descrevendo à minúcia o complexo cultural das turmas de crianças deste bairro paulista, incluindo as regras de aceitação e pertencimento aos grupos, as brincadeiras, as cantigas que acompanham

¹ Cientista Social pela USP é professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina (1999). Como antropóloga coordena o Núcleo de Estudos de Povos Indígenas, onde desenvolve seus projetos de pesquisa e extensão, sendo docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, e de ciências sociais em diferentes cursos de graduação. Compõe o Conselho Científico da Associação Brasileira de Antropologia (2008-2012) e participa do Grupo de Estudos da Performance (GESTO).

jogos e desafios. Sua conclusão antecipa em muitos anos o que só muito recentemente vem sendo reconhecido quanto à importância dos jogos e brincadeiras: as crianças do bairro do Bom Retiro, filhos de imigrantes, ao brincarem nas ruas, socializam-se num novo país e contribuem para a adaptação e inserção de suas famílias na cultura local. O reconhecimento de que as brincadeiras infantis permitem às crianças reconhecerem um novo contexto cultural, no qual suas famílias ainda não se incluem, pode ser associado às situações descritas neste livro sobre contextos indígenas e aponta para as possibilidades do uso de jogos e brincadeiras como estratégia pedagógica intercultural.

De forma semelhante aos estudos mencionados, os artigos desta coletânea descrevem com riqueza de detalhes os jogos e brincadeiras de vários povos indígenas do Brasil. Os dois primeiros textos exploram as variedades de um mesmo tipo de jogo encontradas em diferentes culturas (indígenas e não-indígenas) e comparadas com sua variante encontrada em uma etnia específica, como o artigo de Marina Vinha sobre os jogos de tabuleiro dos Kadiwéu/MS e o de Artemis de Araújo Soares sobre os jogos com bolinhas de gude dos Baré/AM.

Os três artigos seguintes descrevem pesquisas realizadas como parte das atividades de cursos de formação de professores indígenas, que geraram levantamentos de jogos e brincadeiras realizadas nas comunidades de origem destes professores. Estes textos são produzidos conjuntamente por autores indígenas e não-indígenas, revelando um perfil mestiço capaz de direcionar olhares para paisagens inusitadas. É assim que, no artigo de Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque, que descreve as brincadeiras registradas por jovens de 7 etnias do Acre (participantes do curso de formação promovido pela Comissão Pró-Índio/AC), aparece a fala do professor Fernando Luiz Yawanawá narrando um mito do jabuti para explicar a brincadeira *Iskuruti* (balanço de cipó). Assim também, o artigo de Beleni Saléte Grandó *et alli*, ao descrever o acervo das brincadeiras levantadas por professores de 18 etnias estudantes da Licenciatura Indígena da UNEMAT (3º Grau Indígena), registra o *Cariamã* dentre as brincadeiras Baniwa/AM, reconhecendo-o como um ritual e um dos grandes momentos de aprendizagem. O artigo de Eduardo Sebastiani Ferreira *et alli* descreve as atividades desenvolvidas no curso de etno-matemática entre os Waimiri-Atroari/RR/AM, que engloba conjuntamente conteúdos de Educação Física, Matemática e Antropologia. A articulação destes campos disciplinares, geralmente tão apartados nos currículos escolares, é feita com facilidade pelos professores indígenas, a partir da descrição de situações cotidianas que envolvem conjuntamente técnicas corporais, cálculos de quantidades e medidas e valores culturais. E, ao final das atividades, havia sempre a dança ritual Maryba.

Estes exemplos não esgotam a riqueza dos detalhes descritos nos artigos, mas apontam para uma direção que merece ser mais investigada em futuros estudos sobre jogos e brincadeiras indígenas. Trata-se de buscar as classificações nativas que podem associar num mesmo conjunto aquilo que usualmente dissociamos: a brincadeira e a vida séria, o jogo e a atividade produtiva, a educação do corpo e da mente, o lúdi-

co e o sagrado. As classificações nativas que permitem, como nos exemplos acima, incluir mitos e rituais junto do acervo das brincadeiras. Não é à toa que, com certa recorrência e com muito respeito, indígenas se referem às suas atividades xamânicas ou aos seus rituais como “brincadeiras”. E a chave para desvendar essa escolha de tradução parece ser justamente a ênfase que as pedagogias indígenas dão à educação dos corpos, às técnicas de produção de corpos saudáveis, belos e adequados, como vêm mostrando os estudos desenvolvidos pela Etnologia Indígena dos últimos 30 anos.

Nesse sentido, será um desafio pensar se a definição de “jogo” de Johan Huizinga, que norteia boa parte de nossa reflexão sobre a esfera lúdica, como “não séria e exterior à vida habitual”, como “desligada de interesse material”, é adequada para pensarmos nos contextos indígenas. Os exemplos deste livro também associam aos jogos e brincadeiras às atividades diárias e produtivas como a caça, a pesca, a coleta, a produção artística, a construção de casas. Assim conseguimos olhar para as mãos hábeis das crianças esculpindo bolinhas de gude em caroços de tucumã, para a destreza dos jovens no manejo de arcos e flechas, para a criteriosa observação das mulheres coletoras no reconhecimento das plantas úteis para o consumo. A curiosidade, a perícia, a criatividade envolvida nessas ações e em tantas outras descritas nesta coletânea, permitem-nos reconhecer a “seriedade” da dimensão lúdica presente nas atividades cotidianas e produtivas.

Para finalizar, os dois últimos textos desta coletânea sugerem alternativas pedagógicas para as escolas indígenas. João Luiz da Costa Barros, com breves exemplos sobre os Sateré-Mawé/AM, defende justamente a importância de transcender a oposição que a escola faz entre o lúdico e o produtivo e propõe a utilização de brincadeiras na Educação Física Infantil. Maria Aparecida Rezende *et alli* descreve alternativas didáticas propostas aos professores Xavante/MT em oficinas de alfabetização, como a confecção de vários tipos de jogos utilizando as letras do alfabeto xavante e os dados de pesquisa sobre as batatas cultivadas ou recolhidas pelas mulheres xavante: bingo de letras, jogos de cartas, jogos de memória. Esses dois artigos finais comungam daquele pressuposto que mencionei no início como contribuição dos folcloristas: o reconhecimento de que as atividades lúdicas propiciam aprendizagens de regras sociais e valores culturais.

Os jogos propostos nestes dois artigos não surgem de contextos indígenas e, assim, suas regras e lógicas inerentes nem sempre poderão ser adequadamente utilizadas nas escolas indígenas. Será necessário atentar para as regras sociais que orientam a conduta de crianças e jovens envolvidos nas atividades e que talvez não possam ser colocados lado a lado num mesmo jogo, como geralmente se faz nas escolas. As crianças indígenas conhecem bem e respeitam regras de etiquetas e evitações, e podem experimentar antagonismos ou constrangimentos em relação a outras crianças, por pertencerem a determinada classe de idade, condição de gênero, ou mesmo por se tratarem por termos de parentesco que exigem formalidade. De todo modo, e o que parece mais instigante, é que o conhecimento de diferentes regras de jogos, de modalidades novas de brincadeiras, aliadas às outras já conhecidas em seus contextos

indígenas de origem, são estratégias importantes de interculturalidade e apontam para possibilidades de aprendizagem de outras regras sociais e valores culturais embutidos nos currículos escolares.

Enfim, esta coletânea nos apresenta a riqueza de um patrimônio cultural resguardado e transmitido por crianças e jovens indígenas no Brasil. Demonstra a centralidade da brincadeira na produção daquilo que Lévi-Strauss definiu como “ciência do concreto” para caracterizar a agudeza do pensamento indígena: a atenção aprofundada, a habilidade precisa, a discriminação detalhada de diferenças ínfimas, a importância da materialidade como matriz do raciocínio, a qualidade estética. E revela a pertinência de usar os jogos e brincadeiras como possibilidades para o diálogo intercultural nas escolas.

Sumário

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 13 |
| JOGO DE TABULEIRO COMO PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL..... | 21 |
| Marina Vinha | |
| O JOGO DE BOLINHA DE GUDE (PETECA) PRATICADO COM CAROÇO DE TUCUMÃ: ESTUDO REALIZADO COM CRIANÇAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BASEADO NA TEORIA PRAXIOLÓGICA DE PIERRE PARLEBAS..... | 35 |
| Artemis de Araujo Soares | |
| A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DE AUTORIA DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE..... | 61 |
| Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque | |
| JOGOS/BRINCADEIRAS INDÍGENAS: A MEMÓRIA LÚDICA DE ADULTOS E IDOSOS DE DEZOITO GRUPOS ÉTNICOS..... | 89 |
| Beleni Saléte Grandó | |
| Severíá Idioriê Xavante | |
| Neide da Silva Campos | |
| DESAFIOS: ATIVIDADES CORPORAIS E ETNO-MATEMÁTICA ENTRE OS WAIMIRI-ATROARI..... | 123 |
| Eduardo Sebastiani Ferreira | |
| Maria Beatriz Rocha Ferreira | |
| Glaucio Campos Gomes de Matos | |
| Marcelo Waimiri | |
| Joanico Atroari | |
| VIVÊNCIAS CORPORAIS ATRAVÉS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL..... | 137 |
| João Luiz da Costa Barros | |
| OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES XAVANTE DA TERRA INDÍGENA PIMENTEL BARBOSA..... | 153 |
| Maria Aparecida Rezende | |
| Frans Leeuwenberg | |
| Luiz Augusto Passos | |
| AUTORES..... | 167 |

APRESENTAÇÃO

Povos indígenas, cultura lúdica e educação: lições de casa

Emília Darci de Souza Cuyabano¹

Essa obra coletiva nos brinda com lições que extrapolam os limites da academia, trazendo-nos, acima de tudo, lições do abraço. Abraço entre culturas, indígenas ou não, abraço entre razão e sensibilidade, abraço entre o brincar e natureza humana. Os jogos indígenas, fio condutor dos trabalhos aqui apresentados, simbolizam o corpo em movimento. Um corpo que ri, que festeja, dança a dança do corpo, fazendo fluir a energia, a alegria, a ciência, enfim, a vida que pede passagem e lugar para todos na sociedade.

É fruto de sonhos e aspirações que embalam o diálogo entre Governo e sociedade, instituições de ensino superior e comunidades indígenas, através da efetivação de programas e projetos que tomam por referência a diversidade étnica e cultural dos Povos Indígenas do Brasil. Sonho esse, que já faz parte da nossa memória afetiva e, assim sendo, como já dizia o escritor Jorge Luis Borges² (1999, p.195), “é parte da memória coletiva”. Por entender que em se tratando de educação, cada povo, cada etnia, cada sociedade tem a sua, há tempos vislumbrávamos possibilidades de um diálogo intercultural em nossas escolas. Eis o que se efetiva na presente obra.

O objetivo é trazer à comunidade acadêmica e aos demais interessados resultados de trabalhos produzidos por pesquisadores de diferentes instituições, prosseguindo no propósito de estimular a interlocução científica indispensável ao desenvolvimento da pesquisa. A temática dos jogos nas diferentes etnias indígenas, bem como a prática pedagógica dos professores nas aldeias, se traduz como resposta aos desafios que estão postos no espaço escolar, sendo aqui abordados em rede de conexão entre diferentes áreas do conhecimento, respeitando-se um pensamento plural.

Desse modo, a obra configura-se como um convite à leitura e à degustação de sabores e saberes da terra, trazendo-nos imagens e conhecimentos no âmbito da cultura, da história e da memória ancestral indígena. Seja no recôndito das matas ou nas bordas dos centros urbanos faz-se ecoar um chamamento às raízes, trazido pelo brincar. Seja no universo das águas, fantástico, mágico, com gravetos, cipós, sementes e rabiscos no chão, vemos surgir a criança indígena brincando livremente, construindo sua história e demarcando sua pertença identitária.

1 Professora Titular da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) é Doutora em Educação pela USP (2005) e atua como docente do Programa de Mestrado em Educação na linha Educação e Diversidade, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação (NEPE) e professora do Departamento de Pedagogia, no Campus de Cáceres-MT.

2 BORGES, Jorge Luis. *Obras completas de Jorge Luis Borges*. São Paulo: Globo, 1999.

O texto se constrói numa rede de significados culturais, captando o de dentro e o de fora, o singular e o plural, o efêmero e o duradouro nas diferentes etnias indígenas para situar o leitor nesse contexto sociocultural apresentado. Do mesmo modo, os fios da educação e da cultura se entrelaçam em produções que muito dizem a nós e aos povos indígenas, à medida que nos reconhecemos nos trabalhos aqui apresentados.

A história dos autores e as temáticas de pesquisa se confundem numa mesma teia rica de sentidos para todos. Beleni Salete Grando, de quem somos admiradora e aprendiz, ao organizar a obra traz-nos outros renomados pesquisadores da área, que no trato dos jogos indígenas e educação intercultural, deixam antever que a história de cada um(a) está para a temática de estudo aqui abordada, como o rio está para o mar, perdendo-se na imensidão dos oceanos para se configurarem numa só grandeza. Grandeza de alma ao acolher a diferença, a alteridade, como princípio maior em seus projetos e ideais, sonhos de construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Trazem um cenário onde se descortinam novas perspectivas paradigmáticas para a educação ao acolher o brincar e as brincadeiras como diferentes modos de ser e estar no mundo, dimensões constitutivas do ser humano e de fundamental importância na constituição de identidades e afirmação dos sujeitos que freqüentam as escolas. No caso da escola indígena, considerando-a como integrante do sistema nacional de educação, direito constitucional desde 1988, assegurado por uma nova política pública, “[...] atenta e respeitosa frente ao patrimônio lingüístico, cultural e intelectual dos povos indígenas [...], porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e princípios”.

Desse modo, a importância do trabalho pode se resumir no “olhar de pássaro”, expressão utilizada poeta pantaneiro Manoel de Barros, aqui sabiamente recomendado pelas pesquisadoras Grando, Idiorê Xavante e Campos, atento à necessidade de um “olhar por igual” quando se adentra o espaço sagrado das aldeias, para nele enxergar o homem e sua cultura, os jogos e o brincar, livre de rótulos e estigmas, aberto a possibilidades de uma educação intercultural, particularmente na área de Educação Física, onde já se fazem notar os avanços em relação à concepção, natureza e função das práticas corporais indígenas.

Num olhar menos avisado, o estudo da cultura lúdica entre os diferentes povos pode não se revelar de grande interesse na academia. No entanto, uma visão de sobrevôo em paragens outras se faz imprescindível nesse momento, para situar o brincar em outra perspectiva paradigmática, que não aquela imposta “oficialmente” em nosso meio.

Segundo Huizinga³ (1996), “é no jogo e pelo jogo que uma civilização se desenvolve”, alertando-nos para o entendimento de que nas raízes do ser humano está o gosto de relacionar-se com o imprevisto, e neste sentido o homem é dado a

3 HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva S. A., 1996.

brincar. Apóia-se ainda em Schiller, para concluir a reflexão de que “o homem só se torna verdadeiramente humano, quando brinca”.

Chatêau⁴ (1987), afirma que para a criança quase toda atividade é jogo, e é pelo jogo que ela adivinha e antecipa as condutas superiores, “pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência [...], uma criança que não sabe brincar será um adulto que não saberá pensar.” Para o autor, o brincar é tomado como uma atividade séria em que o faz de conta, a imaginação e o arrebatamento têm uma importância fundamental para o desenvolvimento da criança.

Os trabalhos de Brougère (1995⁵, 1998⁶) também apontam que o brincar é um elemento da cultura, dotado de uma significação social precisa, que, como as outras, necessita de aprendizagem. Transmite um sistema de significados, que permite compreender determinada sociedade e cultura, e mesmo, confrontá-la. Segundo o autor, existe uma cultura lúdica, que como toda cultura é o produto da interação social, de um interacionismo simbólico. Esquecemo-nos facilmente que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular.

Em uma perspectiva histórica, Ariès⁷ (1981) lembra-nos que nas sociedades ditas primitivas as crianças participavam do mesmo universo cultural e simbólico. Desde cedo eram educadas em situações práticas cotidianas e quando brincavam, misturavam-se aos adultos, nos mesmos jogos. A partir do século XVIII, preparou-se a descoberta da infância, demarcando-se nitidamente a distinção entre infância e maturidade, que ocorreu no século XIX. A vida pública limitou-se aos adultos., fortalecendo-se a visão de que a criança deveria desenvolver-se dentro dos limites da vida familiar, devendo passar depois para a escola onde seria preparada para a vida adulta. E a educação nas escolas foi substituindo a aprendizagem direta. Tanto nos jogos como na esfera da escolarização havia aqueles destinados ao bem-nascidos e ao povo, fenômeno que se solidificou com o advento do Capitalismo Industrial. Finaliza Ariès, com interessante observação:

É notável que, a antiga comunidade de jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos faz entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento da classe (1981, p. 124).

Os jogos, rituais, divertimentos coletivos, que eram importantes elos sociais, passam a ser controlados. O ritmo do trabalho que era marcado ludicamente pelas

4 CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

5 BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*, 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

6 BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: T. M. Kishimoto (Org.). *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. (p. 19-32).

7 ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman, 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

estações do ano, passou a ser regido pela obediência à máquina, à racionalidade técnica.

Desta forma e neste contexto histórico, o brincar, os jogos perderam o espaço que desfrutavam nas sociedades primitivas, nas quais não havia essa separação de trabalho/lazer, dualidade própria ao paradigma clássico dominante.

As tradicionais funções da escola, que se encontram atreladas ao enfoque produtivista meios/fins, servindo como mecanismo de controle social, pregam a homogeneização. Baseada numa visão racionalista de mundo, a escola privilegia a adaptação a normas, modelos sociais e ideais de produtivismo e progresso. O que não poderia ser diferente, se considerarmos o contexto em que se deu seu surgimento como instituição: numa sociedade altamente marcada pela racionalidade técnica e fiel à lógica da dominação, que se constituiu a Sociedade Moderna ou Industrial.

Todo o processo civilizacional está calcado no condicionamento da criança e essa reserva, essa regulação que a predispõe a sublimar a sua vida impulsiva nesse ideal de produtividade, de trabalho hipostado [...] a adaptação a normas ou a modelos sociais se verifica em toda estruturação social, e a educação tem em toda parte e sempre essa função. (MAFFESOLI⁸, 1988, p. 195).

O critério do dever-ser, próprio a essa lógica, é orientado sempre para uma finalidade, e na escola, todas as ações são norteadas para a garantia da ordem estabelecida, eficácia e produtividade no processo ensino-aprendizagem.

Num rico e profícuo debate, os autores desta coletânea debruçaram sobre essas questões, mostrando que na cultura indígena, os jogos escapam a essa lógica produtivista, adquirindo uma dimensão educativa, à medida que se constituem como espaços privilegiados de aprendizagens sociais, de resistência e afirmação de identidades.

Marina Vinha traz uma oportuna reflexão voltada para o conceito de identidade, destacando que falar de identidades do professor implica discutir o conceito de identidade e seus significados, especialmente porque se trata da questão de identidades coletivas que transcendem os campos disciplinares. Desenvolvendo um estudo sobre o "Jogo de tabuleiro como prática educativa intercultural", traz à tela os indígenas Kadiwéu, habitantes no Mato Grosso do Sul. Discorre sobre o percurso sócio-histórico do jogo de tabuleiro, mostrando sua presença entre indígenas no Brasil. Destaca este jogo como prática pedagógica, rememorando os valores a ele atribuídos em diferentes períodos sócio-históricos, pois a identidade de cada jogo contribui na formação do educando, por recuperar a lógica desses diferentes modos de educar. As discussões levadas a efeito em campos disciplinares como a Sociologia contribuem com essa construção teórica, na medida em que têm buscado compreender as identi-

8 MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*: compêndio de sociologia compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

dades na interface entre indivíduos e sociedade.

Artemis de Araujo Soares traz “O JOGO DE BOLINHA DE GUDE (PETECA) PRATICADO COM CAROÇO DE TUCUMÃ”, excelente estudo realizado com crianças indígenas da Amazônia baseado na teoria praxiológica de Pierre Parlebas. Essas crianças pertencem à Comunidade de Livramento, etnia Baré. Caracterizado como uma atividade sócio-motora de alternância, muito mais que psicomotora, o jogo de petecas apresenta uma lógica interna com características homogêneas nos aspectos espaciais, temporais e materiais, estabelecendo uma rede de comunicações entre os participantes. Esta rede inclui aqueles que desempenham as partes, ajudam a preparar o terreno de jogo e, especialmente, aqueles que “fazem” os caroços de Tucumã. A rede prática de comunicações não inclui os espectadores ou qualquer pessoa fora da lógica interna. Cada um tem o seu papel nesta rede, mostrando uma forte ligação entre o ambiente e a cultura local, aspectos importantes de sua lógica externa.

A questão de formação de professores indígenas é a temática apresentada por Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque, através do trabalho intitulado “A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DE AUTORIA DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. Refaz um percurso histórico da formação dos professores indígenas do Acre, situando o ano de 2004, quando por força de exigências legais, os processos educacionais junto às sociedades indígenas passaram da FUNAI para o MEC, e a coordenação e execução de suas ações passou às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A partir de então a CPI-AC restringiu-se apenas à formação continuada de professores indígenas. Descreve o curso de formação, que teve início em 1983 e recebeu a denominação de “Uma experiência de Autoria”, denominada mais tarde de “Projeto de Autoria”. Esse projeto teve sua gênese ligada à alfabetização de jovens das comunidades indígenas locais para finalidades de valor político e cultural, relacionadas ao reordenamento positivo com a sociedade nacional e regional, e à valorização da língua e da cultura por meio da nova escola indígena, bem como a construção de um currículo indígena. Uma importante reflexão é feita sobre o aprendizado intelectual, no qual o sujeito adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, ali imprimindo o seu caráter de humanidade, tão necessário a uma práxis transformadora.

Numa produção coletiva, tendo como proposição uma abordagem da memória lúdica de adultos e idosos de dezoito grupos étnicos de Mato Grosso, as pesquisadoras Beleni Saléte Grando, Severiá Idioriê Xavante e Neide da Silva Campos, apresentam um trabalho realizado com professores indígenas em formação no Curso de Licenciatura “3º Grau Indígena” da Universidade do Estado de Mato Grosso. Ao apresentarem o jogo como um conteúdo da Educação Física, que deve ser inserido no trabalho pedagógico do professor, a intenção é levar os alunos a vivenciarem práticas sociais que tenham significados em suas aldeias, que os desafiem para conhecerem novas formas de movimentar-se, de relacionar-se com os outros, de conhecer novos materiais, criarem novas regras, construir relações com o espaço, com o tempo, com os colegas e consigo mesmo. Assim, trazem à tela práticas cor-

porais lúdicas que homens e mulheres de diferentes idades e etnias criam e recriam no cotidiano das relações sociais da sua comunidade, aqui deixando uma excelente contribuição aos educadores à medida que podem ser potencialmente utilizadas para uma Educação Intercultural que valorize as culturas e histórias desses povos do Brasil.

Descortinando um cenário do campo da etnomatemática, Eduardo Sebastiani Ferreira, Maria Beatriz Rocha Ferreira, Glaucio Campos Gomes de Matos, Marcelo Waimiri e Joanico Atroari, discutem a intersecção das áreas do conhecimento como um desafio para todos os educadores, em termos teóricos e práticos. Aceitando o desafio da construção de um modelo numa população indígena, com pouco contato com a vida urbana, sob a ótica da Educação Física – atividades corporais e da Etno-matemática, convidam-nos a entrar num mundo diferente, do interétnico-científico. A experiência foi feita entre os indígenas Waimiri Atroari, local NAWA, em 2007. Essa etnia pertence ao tronco linguístico Karib e está situada nas Regiões Sul do Estado de Roraima e Norte do Amazonas. Os resultados indicam que as atividades corporais como atividades do cotidiano (caça, pesca, construção da maloca, etc.), brincadeiras, jogos ou esportes podem ser importantes representações matemáticas e vice versa.

João Luiz da Costa Barros traz-nos oportunas reflexões sobre “VIVÊNCIAS CORPORAIS ATRAVÉS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL”. Destaca a contribuição do brincar no processo evolutivo da criança na escola indígena ou não, e sua correlação com o cotidiano da criança, apoiando-se na idéia de que o fator de referência para educação intercultural na aldeia e das interações do professor numa realidade plural com as crianças nas escolas das aldeias, seja a compreensão da teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky⁹ (1998), cuja expressão mais clara pode ser explicada como a distância entre o que a criança já sabe fazer (zona de desenvolvimento real) e o que ela ainda não sabe, mas pode aprender (zona de desenvolvimento potencial). A criança encontra muitos desafios simbólicos e imaginários, e descobre formas de enfrentar estes mesmos desafios com atitudes de superação presente na própria ação de quem brinca. Daí a necessidade de identificação de elementos que levem a construção de uma prática pedagógica que contemple o jogo, o brinquedo e a brincadeira como constituição dos sujeitos historicamente situados, sem perder de vista suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Encerrando a coletânea, os autores Maria Aparecida Rezende, Frans Leewenberg e Luiz Augusto Passos, presenteiam-nos com o relato sobre uma “OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES XAVANTE DA TERRA INDÍGENA PIMENTEL BARBOSA”. O trabalho foi realizado em Matinha, uma pequena vila situada no município de Canarana – Mato Grosso. Aliando teoria e prática, os professores desenvolveram durante o curso inúmeras atividades de aprendizagem e confecção de jogos pedagógicos, como a construção do Alfabeto Móvel

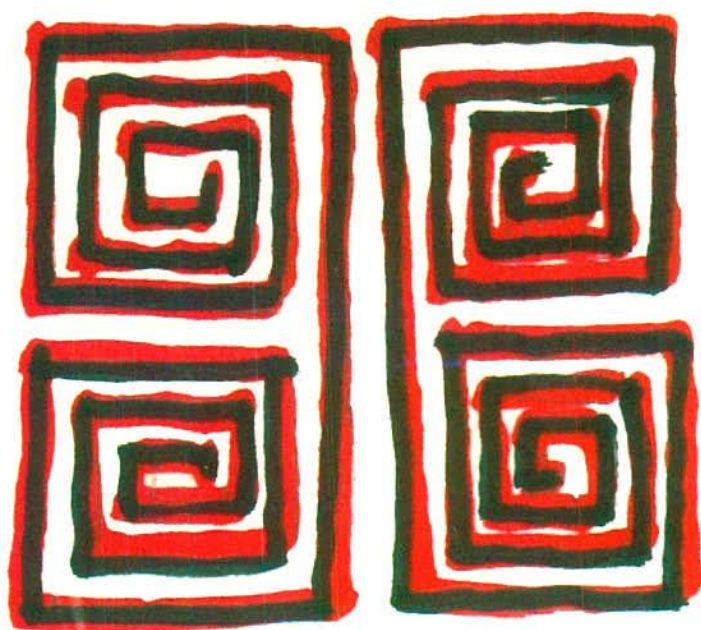
9 VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

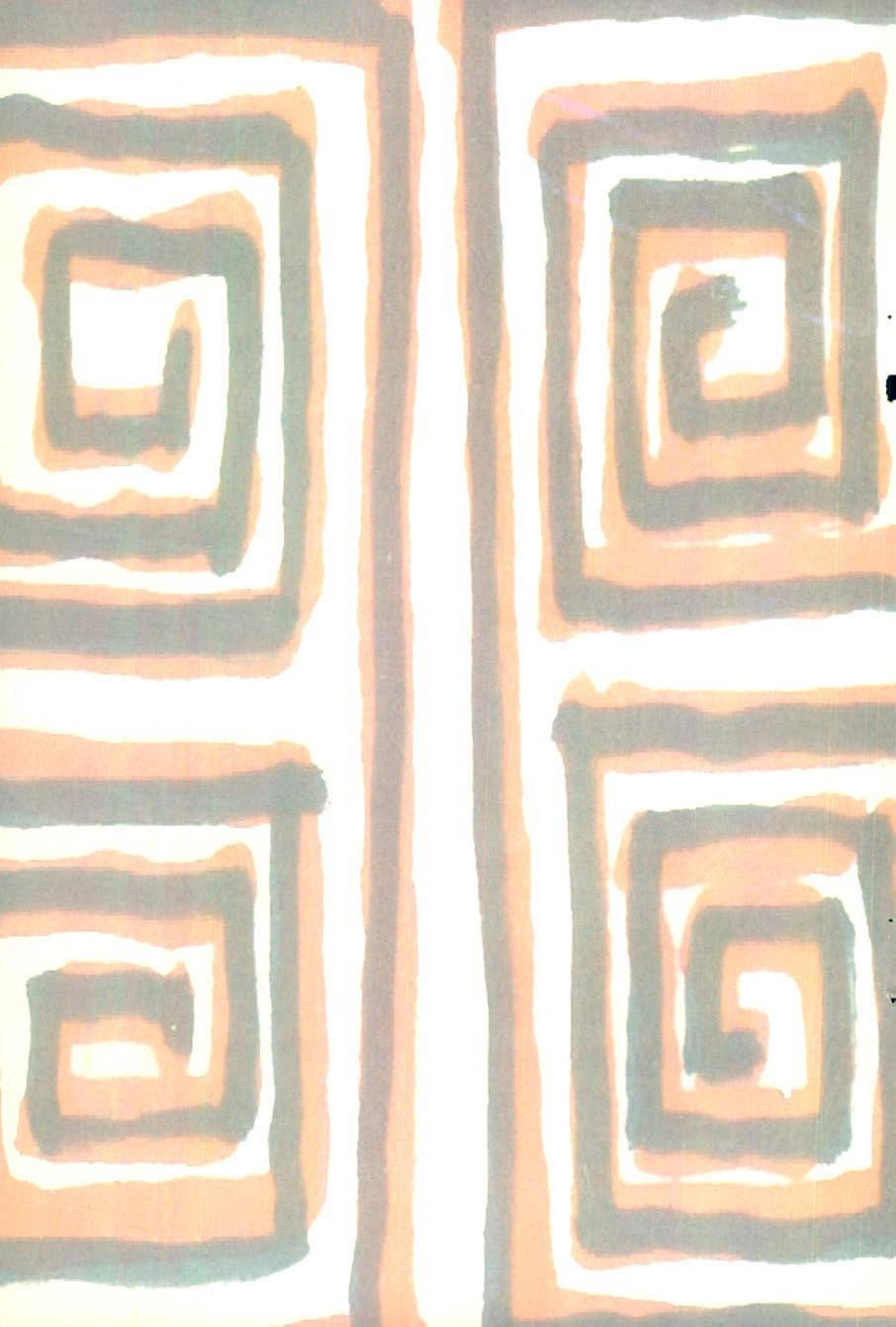
usado na Língua Xavante, oficina pedagógica das batatas nativas, construção do Jogo da Memória, do Bingo de Letras, Bingo de Palavras, jogo de Baralho, atividades de Literatura, através de coletores de história e realização de passeios de campo, pelo Cerrado e pela Mata. A oficina foi realizada pensando em adaptar todos os jogos no contexto das diferentes batatas pesquisadas com as mulheres Xavante, grandes educadoras e coletoras de batatas silvestres. A relevância social, além do “capítulo pedagógico”, está no incentivo às novas gerações a praticar a coleta e o consumo dessas batatas com mais frequência em seus hábitos alimentares, substituindo alguns alimentos de pouco valor nutricional como, a batata inglesa.

Tanto em seus elementos reflexivos, como analíticos e descritivos, os artigos aqui apresentados buscam canais de diálogo e pontos de apoio para um ouvir, sentir, compartilhar diferentes vozes e olhares que se interpenetram numa trama complexa, para onde nossos sonhos, lutas e ideais convergem: o sentido de ser educador.

Que cheguem às mãos de mentes inquietas e perscrutadoras, tecendo esperanças!

**JOGO DE TABULEIRO COMO
PRÁTICA EDUCATIVA
INTERCULTURAL**





JOGO DE TABULEIRO COMO PRÁTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL

Marina Vinha

INTRODUÇÃO

O Projeto “*Jogos Indígenas e Educação: produção de material educativo sobre os jogos dos povos indígenas do Brasil*”, financiado pelo Ministério da Educação, em convênio com a UFMT, prevê publicações com o objetivo de produzir materiais didáticos que fomentem uma educação intercultural, tendo por referência a diversidade étnica e cultural dos Povos Indígenas do Brasil. No referido Projeto, está prevista a obra: “*Jogos Indígenas: o jogo como prática educativa no contexto da aldeia*”, lugar em que o presente texto se localiza (UNEMAT, 2010).

Este estudo, “*Jogo de tabuleiro como prática educativa intercultural*”, traz reflexões pontuando pesquisas realizadas com os indígenas *Kadiwéu*, habitantes no Mato Grosso do Sul. O objetivo do artigo é o de refletir sobre o percurso sócio-histórico do jogo de tabuleiro, mostrando sua presença entre indígenas no Brasil. Este jogo, como prática pedagógica, pode ser fortalecido rememorando os valores a ele atribuídos em diferentes períodos sócio-históricos, pois a identidade de cada jogo contribui na formação do educando, por recuperar a lógica desses diferentes modos de educar.

O uso do termo “jogo”, neste trabalho, vem da academia. Entendemos por jogo as atividades com caráter lúdico, realizadas em diferentes situações, organizadas por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho da disputa, requerendo habilidades específicas, estratégias e/ou sorte. Não dispomos de dados que confirmem essas mesmas compreensões em cada uma das línguas indígenas, portanto, dialogamos a partir desse conceito acadêmico (ROCHA FERREIRA et al., 2005).

Os procedimentos metodológicos foram assim elaborados: (i) escrita de um percurso literário caracterizando a origem dos jogos de tabuleiro de maneira geral; (ii) realização de um levantamento teórico sobre a presença do jogo de tabuleiro em algumas etnias indígenas brasileiras e, de posse desse referencial, o mesmo foi enriquecido com os (iii) dados empíricos obtidos por mim, entre os indígenas *Kadiwéu*, no período de 1988 a 2004.

JOGO DE TABULEIRO

O componente cognitivo e o afetivo estão particularmente presentes quando se joga ludicamente em um tabuleiro. O componente cognitivo está em contínua formação e manifesta-se diante de cada significado cultural. Ao pensar sob determinada lógica, os comportamentos e as manifestações afetivas variam diante de objetos ou pessoas, conforme a atribuição de valores (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 420).

Por exemplo, no jogo de tabuleiro, o elemento “simulação” está presente. Na tradição oriental chinesa, há 2.500 anos, foi escrito o primeiro tratado de estratégia e de orientação para os guerreiros daquele período. O ensinamento exigia o uso correto da intelectualidade, simultâneo ao da conduta moral, ao utilizar a simulação, um comportamento solicitado tanto na guerra quanto em um jogo lúdico (TZU; YANG; MUSASHI, 2004).

Simular, segundo o ensinamento, consistia em adquirir uma sabedoria, no sentido de fazer ataque (guerra) aparentando não fazê-lo. Dito de outra forma, o guerreiro, quando próximo, deveria criar a ilusão de estar longe; quando o outro estivesse desorganizado, deveria usufruir de sua desorganização; deveria irritar aos que tivessem temperamento colérico; estimular os arrogantes; dentre outras posturas próprias desse comportamento, explicam os autores.

A força do ensinamento, quando em prática, mostra a necessidade de planejar, avaliar e calcular, tanto nos embates da guerra, quanto nos embates lúdicos, pois ambos têm em suas bases a estratégia. Simular ou manipular informações são considerados artifícios táticos na guerra. Contudo, no jogo lúdico, esses artifícios devem ser rigorosamente permeados por uma conduta ética. Também nos negócios, nas relações de trabalho e nos esportes deve-se estar atento para a relativização dessa aplicação, para que a mesma não se torne bélica. Relativizados, os ensinamentos do mestre podem ser adotados para um jogo de tabuleiro, cujas representações estão sob a pressão de embates e dos auspícios da imprevisibilidade do jogo, simbolicamente semelhantes às relações de poder existentes na vida real (TZU; YANG; MUSASHI, 2004).

Outro aspecto relevante, no contexto de jogo, é a motricidade. Esta pode passar despercebida por ser considerada muito simples. No entanto, ao compreendermos o desenvolvimento¹ motor como processo permanente, este aspecto deve ser considerado. Estudos sobre os movimentos os agrupam em categorias, tais como: estabilizadores, locomotores, manipulativos, axiais e as combinações entre eles. Situamos a motricidade predominante no jogo de tabuleiro na categoria dos movimentos manipulativos. Dentre as subdivisões desta categoria, selecionamos a do “movimento de manipulação motora refinada”. A manipulação motora refinada é assim denominada por envolver, de forma complexa, o uso dos músculos da mão e do punho, explicam Gallahue; Ozmun (2005).

Na maioria das vezes, esse jogo é realizado com os participantes na posição sentada e é a partir dessa postura corporal que vêm os comportamentos de concentração e das expressões emocionais ocorridas no ato de jogar. Da posição sentada partem também os suaves e breves movimentos de pinça, realizados com os dedos polegar e indicador, estando a palma da mão voltada para baixo, durante o ato de mover as pedras, os cones ou as peças representativas de cada jogo. A postura de cócoras e em decúbito ventral é pouco comum, mas também adotadas (MOREIRA; MANUEL,

1 Em ocorrência desde o nascimento até a morte, segundo Gallahue e Ozmun (2005).

2005).

Estudos citados por Moreira e Manuel (2005, p. 252) envolvendo crianças no manuseio² de pincéis, mostram que as atividades de manipulação apresentam “[...] diferenças qualitativas entre os destros e os canhotos na trajetória dos traçados”. No caso do jogo, pode-se pensar na trajetória, quando das mudanças de pedras, cones ou representações que “caminham” em percursos verticais e horizontais, assim como “saltam” de uma extremidade à outra do tabuleiro. Outro aspecto a ser considerado durante o manuseio, explicam os autores (p. 252), aponta para a existência de “[...] uma interação entre as restrições anatômicas e funcionais da mão com o passar da idade [...]”. Ambas as situações indicam que as pessoas, em diferentes fases da vida, ajustam seu manuseio e a apreensão de um objeto de acordo com sua meta, no caso do jogo, a de movimentar peças cujo significado varia de acordo com o contexto cultural.

Este tipo de jogo, que tem o poder de aquietar seus praticantes, está em alta! Impressos em papelões, riscados no chão, desenhados em tampos de mesas ou projetados na tela dos computadores, as sociedades ocidentais contemporâneas os revalorizam e os apresentam de forma dinamizada e repaginada. No entanto, é pouco divulgada e pouco conhecida a inserção desses tipos de jogos na ludicidade étnica de alguns povos; cuja simbologia pode ser observada tanto no modo de jogar, quanto no formato do tabuleiro (FERREIRA; VINHA; SOUZA, 2008).

Assim, ao refletir sobre o jogo de tabuleiro, destacamos o paradigma de que os significados do jogo humano devem ser procurados na interação do ambiente, neste incluindo o tempo sócio-histórico e dentro da produção coletiva de cada sociedade.

JOGO DE TABULEIRO – BREVE PERCURSO TEMPORAL

Há imprecisões sobre a origem dos jogos de tabuleiro. Registros datados de 4.000 anos antes da Era Cristã e na Idade do Bronze, 3.300 anos dessa Era, indicam que os tabuleiros vêm de arquiteturas de templos considerados sagrados. No Egito antigo, 1.400 antes da Era Cristã, e na Europa, a cidade de *Cambridgeshire*, Inglaterra, foi construída no período medieval com arquitetura quadricular. Nas Américas, há indícios de que o jogo de tabuleiro foi introduzido pelos colonizadores e adotado por alguns grupos étnicos. Por exemplo, em *Cuzco*, Peru, foram encontradas inscrições de tabuleiro, conforme afirma Pennick (1992).

Nos últimos séculos, a educação escolarizada e os recursos tecnológicos têm influenciado a feitura dos jogos de tabuleiro, renovando-os conforme as restrições, as permissões, as diferenças etárias e as de gênero, principalmente na sociedade ocidental. Historicamente, todos esses aspectos, cada um ao seu modo, sempre fizeram

2 No caso, considereí semelhança no manuseio de pincéis e de peças em diferentes fases da vida, portanto são inferências sob meu ponto de vista.

parte das sociedades e culturas, fato que também ocorre na atualidade. Contemporaneamente, observa-se uma sofisticação nos jogos, classificando-os segundo a idade e com indicações sobre fundamentação pedagógica (ROCHA FERREIRA, 2008).

Vale frisar, portanto, que os jogos de tabuleiro se modificam com os processos de mudanças sociais. As últimas versões dos jogos têm conotações diferentes das anteriores e são chamadas “jogos de segunda geração”. No processo de mudanças da sociedade, os jogos foram processualmente modificados ou ressignificados. As partidas são geralmente rápidas, alcançando de minutos à uma hora e meia, aproximadamente. Há maior interação entre os jogadores, as jogadas são mais fáceis de aprender e abrem espaço para diferentes possibilidades de raciocínio e tomada de decisão dos participantes. Esse contexto contemporâneo envolve um número maior de pessoas em idades diferentes, segundo a supracitada autora.

Há também a vantagem de o tabuleiro não ser fixo, podendo os jogadores montá-lo onde lhes aprouver. Alguns são modulares, podem ser adquiridos aos poucos com o objetivo de expandir as condições do jogo. Assim, se há imprecisão histórica quanto à origem do jogo de tabuleiro, atualmente os autores das renovações desses jogos têm nome e endereço, são premiados por desenvolverem diferentes formas de jogar. Alguns jogos estão traduzidos para o português e outros estão na língua estrangeira de origem. Mas, como os componentes dos jogos geralmente contêm pouquíssimos textos, as ilustrações costumam ser suficientes para o entendimento.

JOGO DE TABULEIRO ENTRE INDÍGENAS

Os jogos de tabuleiro também são encontrados entre os povos indígenas. Não se sabe bem se os mesmos foram criados pelas diferentes etnias, ou se eles aprenderam com os colonizadores espanhóis (na fronteira dos países de língua hispânica) ou com os portugueses. Hoje, muitos deles estão em desuso, explica Rocha Ferreira (2008).

Pesquisas mais aprofundadas poderão confirmar esses dados, tendo em vista que o silenciamento dos indígenas que aqui viviam e os das Américas, de forma geral, foi muito intenso, de forma a confundir se os colonizadores trouxeram essas ideias ou se saberes e fazeres étnicos foram apropriados, a exemplo do que tem ocorrido atualmente em outros campos do conhecimento (FERREIRA; VINHA; SOUZA, 2008).

Recentemente, pesquisas registram os que ainda estão apenas na memória dos mais velhos e os que ainda são praticados nas aldeias. A criatividade dos indígenas na construção dos jogos e no uso de materiais encontrados somente na natureza circundante de suas terras deve ser registrada e ensinada aos não indígenas³. O jogo de tabuleiro, como prática pedagógica, pode ser enriquecido com tais dados, pois eles se desdobram em saberes ambientais cujas fontes naturais hoje podem estar destruídas;

3 Face às questões de terras que atingem vários povos indígenas, há saberes que precisam ser recuperados também entre eles.

e em saberes sociais, quando seus tabuleiros e suas representações trazem temores e desafios peculiares de um povo. Esse conjunto faz do jogo um acervo, um patrimônio cultural imaterial sob a dinâmica da tradição. O conceito “tradição”, segundo Gallois (2006), não é mais entendido como algo do passado, mas sim como algo continuamente renovado pela dinâmica histórico-cultural de cada povo.

Observar, mediar e adaptar saberes de diferentes povos às práticas pedagógicas escolares exige, segundo nosso ponto de vista, contextualizar os valores de cada grupo étnico embutidos nesses saberes. O reconhecimento do “outro” e o “auto-reconhecimento” identitário contribuem para fortalecer as diferenças culturais. O tema ‘diferença’ tem ocupado um espaço significativo nas produções científicas e na escola indígena brasileira, pois essa abordagem tem referência constitucional⁴.

A vivência mimética, proporcionada pelo jogo contextualizado, contribui para refletir sobre as representações sociais da sociedade que o pratica. Geralmente, os objetos (pedras, figuras etc.) simbolizam pessoas ou animais ferozes, ambos com poderes que estimulam desafios. Por exemplo, a “onça” e os “cães” são representativos de força e ataque para alguns povos indígenas e o “puma” é poderoso entre os Incas, explica Lima (2004, p. 1). Para exemplificar, o autor cita que:

[...] entre os indígenas *Bororo*, no Mato Grosso, há um jogo chamado ‘jogo da onça’, cujo tabuleiro é traçado na terra e pedras são usadas como peças. Uma pedra representa a ‘onça’, sendo diferente das demais. Outras 15 peças representam os ‘cachorros’. Um jogador atua com apenas uma peça, a ‘onça’, com o objetivo de capturar as peças ‘cachorro’. A captura da ‘onça’ é realizada quando as peças ‘cachorro’ a encurralam, deixando-a sem possibilidades de movimentação.

A forma de jogar encontrada entre os indígenas *Bororo* mostra ser uma variação de um jogo de tabuleiro conforme padrões europeus, o que levanta a hipótese de ter sido transmitido por missionários salesianos, com quem tiveram contato desde o século XIX.

Outro jogo semelhante a esse foi encontrado entre os indígenas *Manchakeri*, no Acre, e entre os *Guarani*, da região de São Paulo. Entre os indígenas *Kanela*, no Maranhão, foi encontrado um jogo de tabuleiro conhecido como “jogo de paciência” ou “anel africano”. Trata-se de um quebra-cabeça e consiste em um desafio que deu origem a centenas de outros quebra-cabeças em todos os continentes.

Outro grupo étnico, os indígenas *Pareci*, no Mato Grosso, jogam um jogo de dados, mas que chamam ‘rifa’. O dado tem formato de pião e a principal característica do jogo é a aposta. Os participantes apostam objetos do cotidiano, como arcos e flechas, explicou Lima (2004 apud FERREIRA; VINHA; SOUZA, 2008)

Em comum, os *Bororo*/MT; os *Manchakeri*/AC; os *Guarani*/SP; os *Kanelal*

4 Constituição de 1988 e o direito à alteridade.

MA e os *Parecil*/MT têm um jogo de tabuleiro entre eles e suas breves descrições indicam uma rica variedade de tabuleiros e de formas de jogar, conseqüentemente sob os auspícios de suas respectivas culturas.

OS KADIWÉU E O JOGO DE TABULEIRO

Os Kadiwéu são indígenas cujo comportamento, em determinado período histórico, lhes valeu o codinome de “índios cavaleiros”. Adquiriram um significativo rebanho equino até o final do Século XIX e se destacaram na montaria quando os embates intertribais e entre os colonizadores ocorriam a pé.

Antes mesmo desses fatos, os Kadiwéu constituíram sua visão de mundo tendo como referência o *ethos* guerreiro, o qual está fundamentado mitologicamente. Ao entrevistar um ancião, buscando compreender o corpo Kadiwéu, ele me explicou que o ser mitológico *Gô-nôeno-godi* falou para outro ser, o Caracará, que o corpo do *Kadiwéu* não foi feito de barro. No caso, o ancião fazia alusão aos valores cristãos trazidos por religiões que adentraram nos últimos dois séculos sua aldeia. Continuou explicando que o corpo Kadiwéu já era de gente, de carne, desde quando foi encontrado por *Gô-nôeno-godi*. Além disso, os *Kadiwéu* já falavam seu próprio idioma⁵. E este mesmo ser, ao tirá-los de um buraco onde viviam com os demais povos indígenas, atribuiu para cada povo um perfil. Coube aos *Kadiwéu* serem guerreiros e, portanto, autorizados a saquear e a tirar dos demais povos o que lhes aprouvesse, explicou Soares (1998 apud VINHA, 2004).

Assim, a educação *Kadiwéu* vai sendo construída no bojo de um complexo modo de ser, em uma sociedade constituída também, conforme registros datados de 1910⁶, por pessoas vindas de outros grupos étnicos e por europeus radicados naquela região. Essa inserção era realizada pelo costume que tinham de capturar crianças de outras sociedades; e de adotar os adultos fugitivos e/ou capturados, integrando-os ao grupo.

Processualmente, houve alterações nesse modo de ser Kadiwéu, devido ao estreitamento das relações de contato e da presença do Estado⁷ com suas instituições de controle. Contudo, esse construto social que caracteriza os *Kadiwéu*, mantém uma organização interna atual formada por descendentes dos senhores (Kadiwéu puro⁸), por descendentes desses antigos cativos e dos guerreiros⁹, segmento este ressignificado. Vivem em território localizado no Mato Grosso do Sul, com acesso pelos municípios de Bodoquena, Bonito e Porto Murtinho, estando suas terras sob a jurisdição deste último.

5 Tronco linguístico kadiwéu.

6 Sánchez Labrador, missionário que conviveu com o grupo no período de 1770.

7 Sobre a presença do Estado na atual organização Kadiwéu, sugestão de leitura em Vinha (2004)

8 Modo como se autodenominam algumas famílias Kadiwéu (VINHA, 2004)

9 A hipótese de um novo espaço desse guerreiro atual seria o do esporte, conforme Vinha (2004).

Para se significar, esse povo usa grafismos singulares, cujas formas geométricas, ora retas, ora em ondas, tracejam seus artesanatos, rostos, braços, colos femininos e adornam também suas roupas. A Figura 1 mostra esses grafismos em três situações.



Figura 1. Grafismos na arte, no corpo e roupas Kadiwéu
Fonte: Socioambiental (2010).

Foram estes grafismos que me chamaram a atenção quando pesquisava e analisei a fotografia do tabuleiro riscado na areia por Soares, o ancião denominado também “filho querido¹⁰”, na cultura *Kadiwéu*. O jogo de tabuleiro foi obtido em pesquisa realizada no campo de conhecimento da Educação Física e os dados empíricos contribuíram para observar que o desenho padrão do tabuleiro estava registrado nos grafismos Kadiwéu deixados pelo italiano Guido Boggiani aproximadamente em 1897 e publicados em 1945; e pelo antropólogo Darcy Ribeiro em 1948, publicados em 1980.



Figura 02. Grafismo encontrado em autores do século XIX e XX
Fonte: Vinha (2004).

O nome do jogo encontrado é “casa do rei”. O tabuleiro tem o formato circular e é semelhante a um tipo de tabuleiro cuja origem é milenar e é conhecido como “labirinto”, no estilo *Merels*. O termo *Merels* vem do latim *merellus* significando “ficha”, “conta” ou “moeda”. *Merels* é uma denominação aplicada aos jogos de tabuleiro em que as peças são colocadas uma de cada vez e por jogadores alternados, usando pino e linhas. Diferencia também pelo fato de que todas as peças têm o mesmo po-

10 Pessoa escolhida em seu grupo de pertencimento que recebe uma formação desde a infância para reter na memória o conhecimento histórico-sócio-cultural do seu povo.

der de movimento, sendo distintas apenas pelas cores (PENNICK, 1992; VINHA, 2004; FERREIRA; VINHA; SOUZA, 2008).

A intensidade com que o tabuleiro do tipo labirinto foi adotado está pouco difundida historicamente. Um dos motivos seria porque essa variação utiliza um tabuleiro riscado no momento do jogo, portanto, de natureza passageira, pouco ficando registrado em material mais sólido. Devido a esse particular, “[...] reduz para quase zero as chances de se encontrar tabuleiros primitivos desse tipo de jogo. Em virtude disso, a imensa popularidade de que o *Merels* desfrutava passa quase despercebida [...]”, afirma Pennick (1992, p. 191).

A variação *Merels* (labirinto) é jogada de forma unidirecional, partindo do exterior ao centro. O desenho é impregnado de simbolismos e seu padrão tem relação com o quadrado¹¹ mágico de 9 pontos, que tem na soma de cada linha 15 pontos e a soma alcança 45 pontos. Essa é a base para a construção do tabuleiro labirinto, segundo Pennick (1992).

Tendo um elemento de comparação, a análise do tabuleiro do jogo “casa do rei”, registrado entre os indígenas Kadiwéu, remete a uma aproximação que requer pesquisas mais aprofundadas para estudar a presença desse tipo de tabuleiro entre eles. A Figura 03 mostra o ancião Soares registrando seu conhecimento sobre o referido tabuleiro.



Figura 3. Ancião Kadiwéu desenhando o tabuleiro na areia
Fonte: Vinha, (2004).

Soares estava com 88 anos quando a pesquisa foi iniciada em 1998 e faleceu aos 94 anos, no ano de 2006. O ancião sofrera um acidente e sua perna não fora socorrida no tempo devido, portanto, andava, naquele período, em cadeira de rodas. Permanecia cotidianamente sentado em um banco de madeira, sob a sombra de um frondoso mangueiral, e ficou contente por receber uma atenção especial valorizando

¹¹ Detalhamento sobre o ‘quadrado mágico’ estão na referência Pennick (1992) e Ferreira, Vinha e Souza (2008).

seus conhecimentos. Era um dos poucos Kadiwéu que detinha na memória esse tipo de jogo. Por isso, no período da pesquisa, além desse momento de explicação da coleta de dados, conversei com a direção da escola e ele foi convidado para ministrar uma aula para os alunos e outras pessoas da sua aldeia.

Crianças, jovens, adultos e outros idosos ficaram ao redor dele. Riam, solicitavam explicações de como jogar, enquanto eu, do lugar de pesquisadora, registrava sem, contudo, ter uma compreensão mais ampliada das regras e contextos do jogo. No chão da varanda da escola, um adulto e uma jovem se revezaram para desenhar o tabuleiro, fotografado por mim, simultâneo às explicações na língua Kadiwéu



Figura 4. Aula na Escola da aldeia, estudante desenha o tabuleiro.
Fonte: Vinha (2004).

Com dados insuficientes para mostrar o procedimento como os Kadiwéu jogavam o jogo “casa do rei”, principalmente por dificuldades de tradução, estamos atualmente nos organizando para retomar os trabalhos de recuperação desses procedimentos, assim como o detalhamento sobre o contexto sociocultural, para, em próxima publicação socializar essas preciosidades.

Lamentavelmente ficou uma constatação: a de que o jogo de tabuleiro estava pouco praticado, talvez em desuso, pelas novas gerações da aldeia Bodoquena, onde Soares vivia. Segundo nossa compreensão, o registro de um jogo, cuja história atravessa milênios e encontra significados entre um grupo indígena brasileiro, é muito valioso para a educação e para a saúde identitária desses povos. Além do mais, o artigo 217 da Constituição brasileira chama à responsabilidade do Estado, portanto, do pesquisador, dos cidadãos, para o registro e proteção desse patrimônio cultural imaterial em solo brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos de tabuleiro são atividades lúdicas que propiciam o desenvolvimento de estratégia, de relações sociais e fortalecem o construto das identidades étnicas. Os jogos de tabuleiro são importantes meios para integrar todas as idades em processos educativos e de lazer. Contemporaneamente, os jogos de segunda geração estão mais complexos do que os de primeira geração, em vista das também complexidades sociais. Quanto ao grupo étnico Kadiwéu, o mesmo encontra-se diante de desafios, visto que as cidades estão se aproximando cada vez mais das aldeias e com elas vêm novas tensões geradas pelas mal refletidas invasões culturais urbanas. Como não são tratadas pela via da interculturalidade, repercutem na saúde identitária desses povos. A reduzida carga motriz que o jogo de tabuleiro requer são, em contrapartida, estímulos para planejar, executar e avaliar simbolicamente o formato do tabuleiro e como o utilizavam nos momentos lúdicos. Vida real e mimetismo não são excludentes, conforme os ensinamentos orientais sobre simulação. Contemporâneos e com possibilidade de serem mediados pela prática educativa reflexiva, contribuem para educar, proteger, ressignificar, revigorando identidades e formando pessoas qualificadas para compreender e usufruir de conhecimentos vindos dos diferentes universos culturais brasileiros.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, M. B.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. Jogo de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 2008. v. 16, p. 47-55.
- GALLAHUE, D. L; OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor** – bebês, crianças, adolescentes e adultos. Rio de Janeiro: Editora Phorte, 2005.
- GALLOIS, D.T. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo: Iepé, 2006.
- LIMA, M. **Jogos indígenas do Brasil** [projeto *online*], 2004 – [citado 2007 July 12]. Disponível em: <<http://www.jogosindigenasdobrasil.art.br/port/projeto.html>>. Acesso em: 13/02/2009.
- MOREIRA, C. R. P.; MANUEL, E. J. Planejamento na Aquisição de Habilidades Motoras de Manipulação. In: Go Tani. **Comportamento motor** - aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2005. p. 251-258.
- PENNICK, N. **Jogos dos deuses**. São Paulo: Mercuryo, 1992.
- ROCHA FERREIRA, M. B. et al. Raízes. In _____. DA COSTA, Lamartine (Org.) **Atlas do esporte no Brasil: Atlas do esporte, Educação Física e atividade física, saúde e lazer no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.
- ROCHA FERREIRA, M. B. **Módulo: Jogo, representações sociais, configurações,**

inclusão/exclusão. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Universidade Aberta - Atividade Física para pessoas com deficiência física), 2008.

SÁNCHEZ LABRADOR, J. **El Paraguay católico**. Buenos Aires: Imprensa de Coni, 1910.

SOARES, Domingos. Jogo e esporte. **Depoimento** [1998]. Entrevistadora: M. Vinha e H. Silva. Mato Grosso do Sul: Aldeia Bodoquena, 1998. 2 fitas cassete (120min), 3 ¾ pps, estéreo. Entrevista concedida sob autorização da FUNAI- MS. VINHA, M. 1999.

SOCIOAMBIENTAL. Imagens Kadiwéu. Obtidas em mar. 2010. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu/print>>. Acesso em: 13/03/2010

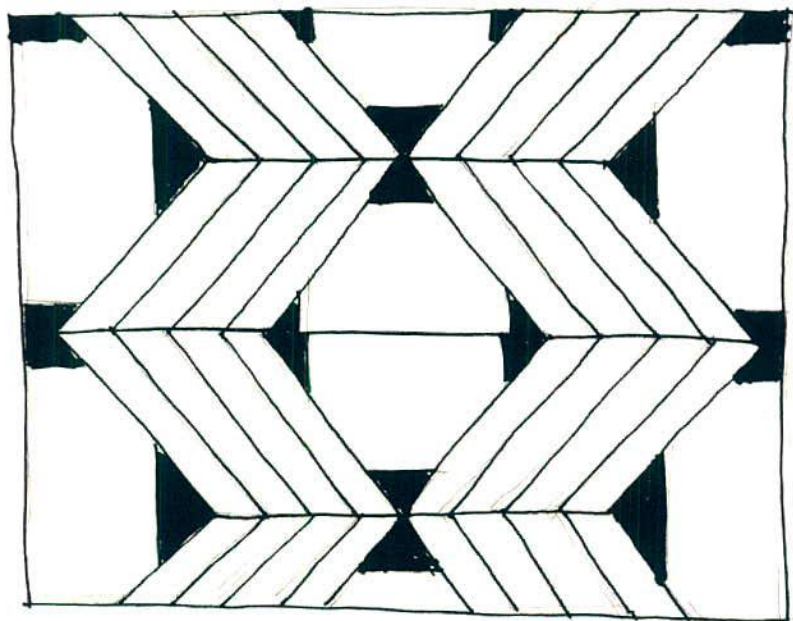
TZU, S; YANG, S; MUSASHI, M. **Sábios Guerreiros: a arte da guerra - o livro de Mestre Shang - um livro de Cinco Anéis - primeiros passos do um guerreiro**. São Paulo: Editora Claridade, 2004. p. 29-30.

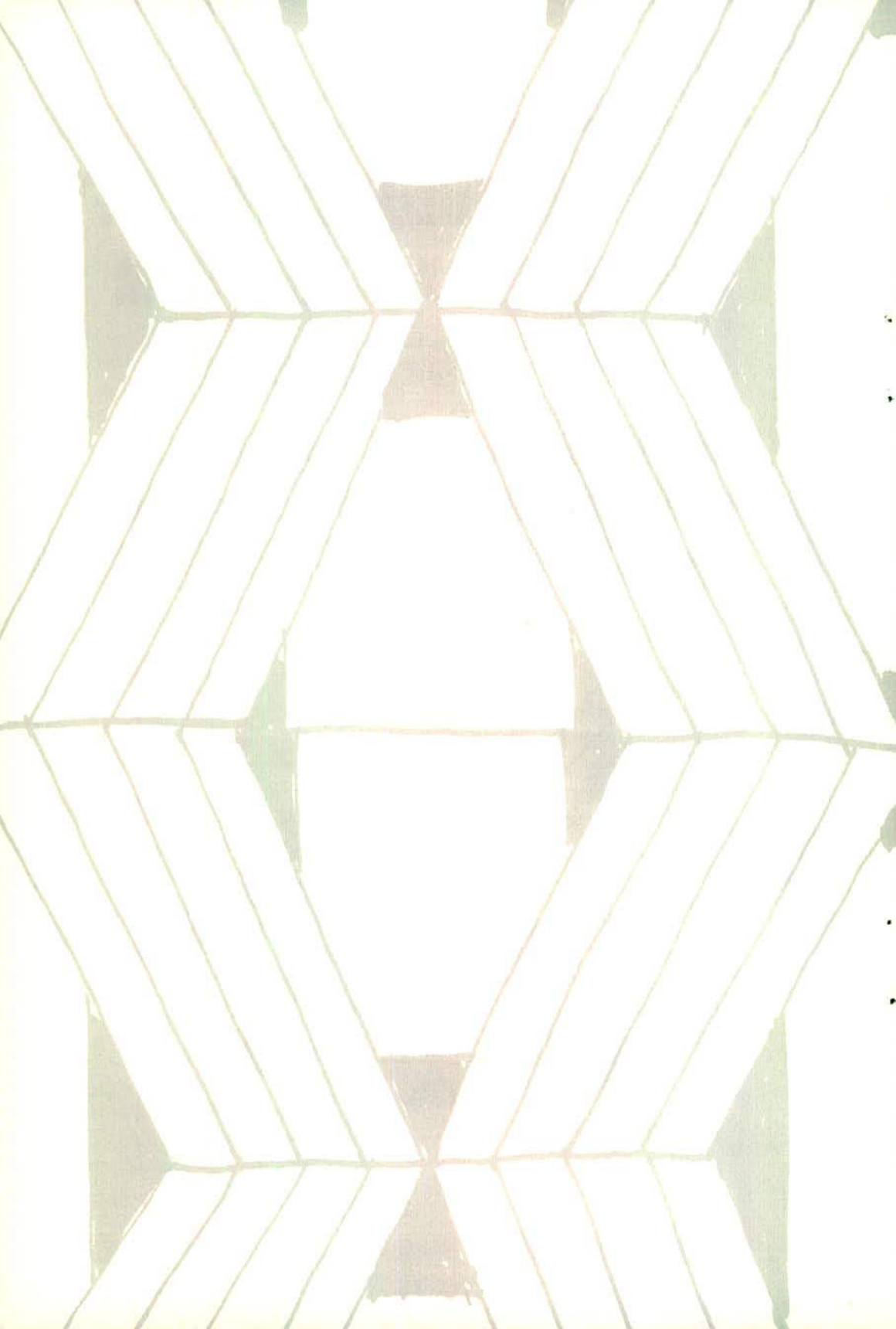
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT). Documento emitido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Coordenação Regional do Campus Universitário de Cáceres-MT - Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura, Ofício nº.003, de 28 jan, 2010.

VINHA, M. **Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte** [tese]. Campinas: Faculdade de Educação Física, 2004.

**O JOGO DE BOLINHA DE GUDE
(PETECA) PRATICADO COM
CAROÇO DE TUCUMÃ:**

**ESTUDO REALIZADO COM CRIANÇAS
INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BASEADO
NA TEORIA PRAXIOLÓGICA DE PIERRE
PARLEBAS**





O JOGO DE BOLINHA DE GUDE (PETECA) PRATICADO COM CAROÇO DE TUCUMÁ: ESTUDO REALIZADO COM CRIANÇAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA BASEADO NA TEORIA PRAXIOLÓGICA DE PIERRE PARLEBAS¹

Artemis de Araujo Soares²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Princípios gerais de jogos de peteca (bolinha de gude)

Desde o seu processo inicial os jogos de petecas são baseados no seguinte princípio: o jogador deve lançar a peteca rolando no chão para alcançar as petecas dos adversários, posicionadas em um espaço delimitado por um círculo, uma linha, um buraco, um triângulo, ou qualquer outro valor definido pelos jogadores, dependendo do terreno. Nos jogos de petecas com vários buracos, o objetivo do jogo é atirar uma peteca em um buraco, ganhando aquele que terminar primeiro. Em outros termos, o jogador joga a peteca contra uma ou mais petecas colocadas na área de jogo delimitado. Se jogando a peteca, ele conseguir empurrar outras para fora do círculo ou além de uma determinada linha, torna-se proprietário desta peteca, porque ele é o vencedor. Nestes jogos o número de jogadores depende da quantidade de crianças ao redor do campo.

1.2 Aspectos culturais

A origem do jogo de petecas é tão antiga quanto a história das civilizações (Duarte, 1996). Inventado há milhares de anos, este jogo se tornou muito popular no mundo inteiro. A primeira aparição documentada data da Grécia antiga, onde os gregos usavam a peteca de diversas maneiras. Várias cópias de registros também foram encontradas em escavações arqueológicas no Egito e no Oriente Médio com datas de até 4000 anos a.C. Com a evolução do Império Romano e a popularidade deste jogo, ele foi jogado de diversas maneiras.

1 Esta investigação foi conduzida e orientada pelos professores Pierre Parlebas, Doutor Honoris Causa e professor emérito de L'Université Sorbonne e Prof. Doutor Bertrand During, coordenador do GEPEC C-Eixo 5 UFR-STAP, l'Université Paris-Descartes.

2 Professora Doutora-Faculdade de Educação e Fisioterapia da UFAM- Universidade Federal do Amazonas.



Fig. 1 - Thaís construiu a Pirâmide.
Foto de Soares, A. 2009

No Brasil, como o estilingue e a pipa, este jogo representa o símbolo de uma maior liberdade para as crianças. A peteca é um jogo muito comum nas escolas. O jogo mais clássico consiste em atirar a peteca do adversário para ganhá-la. Como dito, existem várias maneiras de jogar. Este jogo pode ser jogado em qualquer lugar e em qualquer tipo de terra plana, onde se pode fazer um desenho sobre a terra, uma estrela, círculos como também cavar um buraco.

O piso de terra é ideal para determinadas condições que requerem buracos. Você pode jogar em piso de asfalto ou cimento delimitando o campo com giz e substituindo buracos por círculos.

Geralmente são crianças e adolescentes que gostam de jogar este jogo e podem apreciá-lo, a qualquer hora. As crianças de pequenas cidades jogam geralmente no final do dia. Mas também podem jogar antes ou depois da escola, durante o intervalo. As crianças aprendem o jogo com os mais velhos, mas também podem ser influenciadas por seus pais.

No Brasil, o jogo também é conhecido pelos nomes de bolita, Buraca, Buricá, Firo, dependendo da região. As regras podem mudar de um grupo para outro ou podem ser adaptadas em relação às condições do local e dos costumes. Os jogadores podem usar por exemplo, uma peteca maior do que as outras como ponteira para tocar a peteca em jogo.

1.3 Material



Fig. 2 - petecas de vidros multicolors



Fig. 3 - Canica Formica – foto – David.

No começo eles usavam pequenas pedras ou sementes em vez de bolas de gude, e eram constituídas por pequenas pedras de argila, de pedra, madeira, aço, mármore ou outro material autêntico adequado. Foi no século XV que o vidro, a porcelana e a faiança foram utilizados em Veneza e Boêmia. As petecas de aço foram evitadas porque danificavam as outras petecas. Elas agora são multicoloridas.

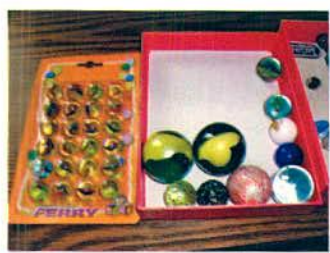


Fig. 4 - Diferentes tipos de bolas de gude, coleção de Thais Daudebon - foto de Soares, A.



Fig. 5 - diferentes tipos de bolas de gude -foto de Peng.

1.4 Variantes no jogo



Fig. 6 - O jogo de petecas—modalidade ronda³

1.4.1 Em muitas partes do Mundo

A literatura mostra que no mundo todo há diferentes regras de jogo: O perseguidor, o viaduto, o conquistador, o círculo ganancioso, a trama, pote, o mata-mata, os ovos no cesto, canetas, centenas, o estranho, um passo em frente, par ou ímpar, as ameixas pirâmide vitória, a extensão, o círculo rodeado, buraco, clássico, volta mágica, o curso, a aproximação, tiro, triângulo, etc. Apresentamos a seguir as principais características desses jogos. Deve-se registrar que em todas essas modalidades cada jogador tem seu próprio saco de petecas. É como um tesouro de grande valor avaliado pela cor e material. O objetivo é tomar todas as petecas dos outros jogadores, que podem voltar no final do jogo se você jogar uma falsa partida, ou mantê-las se jogar em partida real. Os participantes decidem antecipadamente que tipo de partida vão jogar. É mais interessante para eles quando eles jogam “de verdade”.

3 Source: www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br

A Perseguição

É preciso dois jogadores. Um jogador joga uma peteca para frente. O outro jogador aponta para a peteca lançada pelo primeiro. Se ele não acertar, o primeiro joga a partir de onde a sua peteca parou. Ele recupera sua peteca e atira, e assim por diante. Quem toca a peteca do outro a pega e a perseguição pára.

O Viaduto

É um tabuleiro composto de 1 a 7 furos numerados a partir do número 0. Há um atirador e um guarda. No início do jogo os jogadores definem um número de tiros, para que todos tenham a oportunidade de realizar. O atirador se coloca a cerca de 1.5 m do primeiro buraco, o guarda está posicionado atrás do tabuleiro. Se a peteca cair antes, é o guarda que toma a bola. Si a peteca cai no terceiro buraco o guarda dará três petecas ao atirador que acertou. Si acertar o segundo buraco, o guarda dará duas bolas ao atirador. Si ele acertar o primeiro buraco, o guarda lhe dará uma peteca. E si ele entra no buraco zero, o atirador recupera a peteca sem que o guarda tenha de lhe entregar a peteca.

O Conquistador

Este jogo é semelhante ao perseguidor, só que as petecas são atiradas e podem ser de tamanhos variados. O número de jogadores é limitado, os jogadores decidem: o primeiro jogador joga a bola a uma distância que ele escolhe. Na maioria das vezes ele vai escolher a distância em que um tiro é mais preciso. O próximo jogador atira a peteca em seguida, se ele tocar a primeira peteca, ele ganha e ela se torna sua propriedade. Em seguida, ele joga uma segunda peteca para reiniciar o jogo. Se ele perder, a peteca em jogo permanece no campo. O terceiro jogador atira peteca, pode tocar ou falhar o(s) alvo(s), deixando a peteca em jogo, se a peteca é arremessada com força contra várias outras petecas no campo, saltando, todas elas são capturadas. Esse jogo apresenta sutilezas. Um jogador pode lançar uma peteca de ágata, rara e valiosa, que provavelmente terá a vantagem de precisão sobre os outros jogadores, mais corre o risco de perdê-la se ele erra seu objetivo. Uma ágata é maior e mais pesada do que a peteca comum.

O Clube Glutton

Os jogadores desenham um círculo de 30 cm de diâmetro no chão. Cada jogador coloca as petecas no centro do círculo. As petecas devem formar uma pilha. Cada jogador pega a sua ponteira na altura dos olhos e a deixa cair sobre a pilha. Se uma peteca sair do círculo, ela torna-se propriedade do jogador. Se um jogador não consegue fazer uma peteca sair círculo, o que ele deixou na pilha permanece no círculo. O jogo continua até que a pilha acabe.

A Trama

Este é um jogo para um número limitado de jogadores. Cada jogador dá uma

ou mais petecas que são organizadas em uma linha reta. A distância entre cada peteca deve ser suficiente para deixar passar duas. Cada jogador atira a sua peteca e pode ficar com as petecas que foram tocadas. A peteca do jogador fica aonde ela parou. A jogada em seguida começa a partir deste ponto. Se a ponteira do jogada for tocado ele é obrigado a colocar uma outra peteca na linha.

O Pote

O jogo é praticado com quatro jogadores. Eles cavam um pequeno buraco, o “pote”, que será o alvo. Os jogadores ficam a três metros do pote. Por vez os jogadores vão atirar uma peteca tentando atingir o pote (ricochetes são aceitos, isto é, tocando uma de suas bolas jogadas acima para o retorno ao pote.) Eles vão tentar afastar a peteca do adversário para longe do pote. Cada peteca no pote vale dez pontos assim que as bolas do adversário forem tocadas. Ganha aquele que atingir o total de 110 pontos. Os jogadores podem introduzir variações na pontuação ou em outras formas de jogo.

O Dado

Os jogadores colocam um dado em equilíbrio sobre uma peteca ligeiramente enterrada no chão. Cada jogador por sua vez, será o guardião do dado. O jogador que pretende atirar, paga uma peteca para o guardião. Ele se coloca a uma distância pré-determinada e tenta acertar o alvo. Cada jogada custa uma peteca. Quando acertar ele receberá o número de petecas correspondente ao número que aparece encima do dado.

As Bolas de Gude na Cesta

É um jogo de adivinhação que não requer nenhuma habilidade, mas não deixa de ser divertido. Um jogador escolhe um número de bolas em uma mão e pede aos outros para adivinhar o número exato de bolas. Aqueles que adivinharem o número correto de bolas contidas na mão, ganha este número de bolas. Aqueles que não acertarem o número exato deverão pagar a diferença entre o número dado e o número exato. Em cada jogo os jogadores se revezam para fazer o papel de questionador.

O Recinto

O jogo é realizado no quintal, com vários jogadores. Eles desenham dois círculos no chão, um círculo de 20 cm de diâmetro chamado de “gabinete” e ao seu redor, um círculo de 3,5 m de diâmetro, chamado de “recinto”. Cada jogador coloca uma ou mais petecas no gabinete. O primeiro jogador atira uma, de qualquer ponto do recinto na direção do gabinete. As petecas que saem do gabinete ficam em sua propriedade. Se não tocar nenhuma peteca, a outra peteca permanece onde está desde que esteja dentro do recinto e fora do gabinete. Se parar no gabinete, deve recolher a peteca e pagar outra no gabinete. Os jogadores podem atirar na direção da peteca do adversário. Se uma toca a outra, o proprietário da peteca tocada deve pagar uma

peteca no gabinete. Além desta multa, o proprietário deve entregar todas as petecas que ele ganhou ao adversário que acertou a sua.

As Centenas

O jogo requer dois jogadores. Eles desenham um círculo pequeno ou fazem um pequeno buraco a uma distância segura do ponto de tiro. Ambos os jogadores atiram uma bola em direção ao círculo. Se nenhuma das duas bolas entrar no círculo, eles repetem. Se a bola cair em um círculo, o jogador ganha 10 pontos e outra chance de disparar e ganhar 10 pontos a cada vez que uma de suas bolas cair dentro do círculo. O jogo continua até chegar a cem pontos ou até faltar um tiro. Se ele falhar, então será a vez de seu adversário disparar e ganhar pontos. O primeiro jogador a atingir cem pontos é o vencedor. O perdedor deve dar um número de bolas decidido antecipadamente.

O Gude Capturador

Este jogo envolve dois jogadores. Cada jogador dá uma peteca. Ambas as petecas são então colocadas a 2m uma da outra. Os jogadores então recuam 2m. O primeiro jogador atira a bola de gude na outra peteca. Se acertar, ele guarda a peteca e ele atira para a segunda peteca. Se ele tocar, ele ganha o jogo e os jogadores recomeça outra partida. Se ele não ganhar o jogo da primeira vez, seu adversário joga na sua vez. Se ele acerta a peteca, ele captura tudo aquilo que está no chão.

O Tapinha

Um número ilimitado de jogadores decide sua vez de jogar. A cada vez os jogadores jogam uma peteca contra uma parede para que ela salte. As petecas ficam então onde elas param. Quando uma peteca tocar a outra, o jogador junta todas as petecas do chão. E o jogo recomeça a partir do zero.

Um na Frente

As regras deste jogo são semelhantes às da Trama, exceto que o jogador dá um passo e atira a peteca quando está de pé. Em seguida, ele atira as petecas, de pé, mas sem um passo. Acertando a jogada lhe dá o direito de outro tiro, a partir da localização da peteca.

Par ou Ímpar

Semelhante a um jogo de adivinhação, o jogo par ou ímpar inclui dois jogadores: o interlocutor que tem escondido um número de petecas na mão, e pergunta par ou ímpar, e o receptor, que deve adivinhar se o número de petecas escondidas nas mãos do autor da pergunta é par ou se é ímpar. Se o receptor acertar o número correto, ele ganha uma peteca do interlocutor.

A Pirâmide

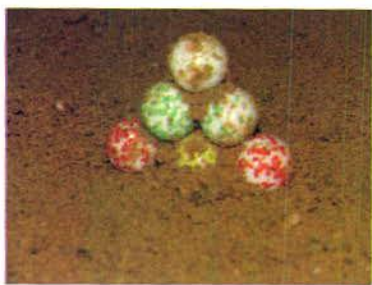


Fig. 7 - La Pyramide. Foto: A. Soares, 2009.

O jogo da pirâmide ocorre da seguinte forma: empilhar eis petecas no chão formando uma pirâmide (de 3 na base, 2 no primeiro nível e uma acima); determinar uma distância a ser respeitada como ponto iniciar o jogo. Em seguida, atira-se na pirâmide. Se o jogador acertar ganha todas as petecas. Caso contrário, dá uma peteca ao jogador que montou a pirâmide.

As Ameixas

Trata-se de um jogo que se joga com alguns jogadores. Eles desenham uma linha reta no chão. Cada jogador dá uma ou mais petecas que são colocadas ao longo da linha, uma após a outra. Outra linha é desenhada com aproximadamente 2 metros de distância da primeira, em paralelo. Os jogadores estão por trás da segunda linha e atiram na direção da linha de petecas (ameixas). O jogador que acertar uma peteca fica com ela, mas não tem direito a um segundo tiro. O jogo continua até não ter mais petecas.

A Vitória do Espaço

Este é um jogo fácil para dois jogadores. O primeiro atira uma peteca. O segundo jogador tem que tentar tocá-la e capturá-la. Se a peteca parar dentro de um espaço de pelo menos um palmo da peteca de seu adversário, ele fica com ela. O palmo "é a distância entre o polegar e o indicador esticado do jogador que tem a maior mão". Se ele errar, seu adversário lhe sucede e tenta recuperar sua peteca.

Círculo

É um dos jogos de petecas mais popular e conhecido e que se joga com vários jogadores. Traçam-se dois círculos no chão. O primeiro de 30cm de diâmetro no centro de um círculo de mais ou menos 2 metros de diâmetro. Cada jogador coloca um número pré-determinado de petecas no círculo central. Cada jogador atira a sua peteca de qualquer posição do círculo em direção às petecas no círculo central e fica com as petecas que saírem do círculo. Assim ele tem o direito de recomeçar, do lugar onde a sua peteca parou. Se o jogador errar seu tiro ele passa a sua vez e a peteca fica no lugar onde parou, dentro do interior do círculo. O novo jogador atira então na direção das petecas dos seus adversários. Si ele acertar uma peteca de outro jogador, este último deverá dar uma peteca e o direito a outra jogada. Ele não pode acertar a mesma peteca duas vezes seguidas. O jogo continua até terminar todas as petecas de dentro do círculo.

Três Buracos

O jogo de três buracos requer vários jogadores. Eles cavam três buracos (ou traçam três círculos) de aproximadamente 8cm de diâmetro e 1,5 m de distância do primeiro buraco (ou círculo). Cada jogador joga em sua vez a peteca em direção ao buraco. O jogador que erra deve deixar sua peteca no chão até a próxima jogada. O jogador que acerta o primeiro buraco ou círculo pode atirar em direção à peteca dos adversários e em direção aos outros dois buracos ou círculo. O jogador da peteca tocada paga uma peteca ao seu adversário. Quando o jogador acertar os três buracos, ele pode pedir uma peteca a cada jogador e pode então iniciar o jogo a partir do buraco nº1.

O Clássico

O jogo é praticado com dois jogadores ou mais. No começo eles acertam os números de petecas a serem jogadas e escolhem um buraco no chão. A finalidade é de encher este buraco com todas as petecas. No início as petecas são jogadas em direção ao buraco. Depois se usa uma técnica de tiro como toque de dedo. O jogador seguinte atira por sua vez e assim por diante, até colocar todas as petecas no buraco. O vencedor é aquele que colocar a última peteca no buraco.

O Círculo Mágico

Um círculo de 30 cm de diâmetro é traçado no chão e as petecas são colocadas no interior. Os jogadores se colocam a dois metros do círculo. Com sua peteca eles tentam acertar as petecas e colocá-las para fora do círculo. Cada peteca que sair do círculo pertence ao jogador que a acertou.

O Percurso

Cada jogador tem uma peteca de cor diferente. O jogo consiste em concluir um percurso sem sair da pista. Se sair, o jogador volta no ponto de partida e torna a jogar. Para ganhar este jogo deve-se acertar o buraco da chegada. O percurso pode ser realizado sobre a areia, subidas, buraco, e outros obstáculos.

A Aproximação

Um dos jogadores atira uma peteca. O segundo atira sua peteca tentando colocá-la o mais próximo possível sem tocá-la, se não ele perdeu. Em seguida ele mede e verifica entre o polegar e o indicador. Se as duas petecas se encontram neste espaço ele ganha a peteca do outro. E assim por diante até que um dos dois ganhe a partida. O jogo pode ser jogado com todos os tamanhos de petecas.

O Tiro

É um jogo para vários jogadores e que requer muitas habilidades. Depois de cavar um buraco de 8 cm de largura, situado a 30 cm de uma parede, o jogador se coloca a 1 metro do buraco. Um dos jogadores atira sua peteca, depois o outro e assim por diante. A finalidade é colocar a peteca no buraco para ganhá-la. Se nenhum jogador

acerta o buraco, será aquele tem a peteca mais perto do buraco, que começa o jogo. Quando coloca a peteca no buraco, ele ganha e pega outra peteca do jogo para tentar acertar de novo o buraco e assim por diante até que não tenha mais nenhuma peteca.

1.4.2. Algumas maneiras populares de se jogar petecas no Brasil

Loca

Depois de cavar um buraco no chão, afastado a uma distância de três metros, cada jogador deve lançar a sua peteca no buraco. Acertando, o jogador deve ganhar uma bola de cada adversário. Quem perder vai para o fim da fila. Ganha o jogo aquele que conquistar mais bolas sobre os adversários.

Búllica, Borroca ou Três Covinhas

Três buracos são cavados no solo, formando uma linha. Cada buraco é separado por uma distância de cerca de dois metros um do outro. Para decidir quem começa, cada jogador joga uma bola em direção à última barroca, e ganham a preferência os que chegarem mais perto. O jogador começa lançando uma bola em direção a primeira borroca. Se errar passa a vez para o próximo. Se acertar, tenta novamente, mirando o segundo buraco desta vez. Ele continua jogando se acertar dentro ou se cair a menos de um palmo de distância. Se acertar uma peteca adversária no caminho, e afastá-la do alvo melhor ainda. Vencedor é aquele cuja bola está mais próxima do outro. O objetivo é acertar os três barrocos após a ida e a volta. Quando o jogador acertar a primeira barroca pela segunda vez ele ganha o direito de “caçar” a peteca do adversário, isso significa que a bolinha que ele acertar tornar-se sua propriedade.

Oca

Para este jogo, desenham-se uns círculos de três metros de diâmetro e um buraco no centro, um pouco maior que uma bola de gude. Todos os jogadores jogam uma bola no buraco. O objetivo é colocar a bola no buraco ou “encaçapar”: termo utilizado para designar a jogada na qual se consegue colocar a bola no buraco no primeiro momento.

Box

Para este jogo, fazer quatro buracos no chão em forma de “L” (os três formam a primeira barra vertical do L e o quarto, a barra horizontal). O jogador deve jogar a bola na direção do primeiro buraco. O objetivo é percorrer o “L”, tocando cada um dos quatro buracos; sempre que errar o jogador passa sua vez. Quando o jogo recomeça, ele deve recomeçar de onde parou, porque um jogador que corre ao longo do “L” ganha o direito de ir “caçar” e então cada bola que acertar passa a ser sua.

Triângulo

Um triângulo é desenhado no chão e cada jogador coloca três petecas dentro. Em algumas regiões do Brasil as crianças desenhavam círculos. Os jogadores têm como objetivo matar a peteca de seus adversários. Para isso ele joga uma peteca contra a peteca do adversário tentando tirá-la de dentro do espaço. A peteca que ele jogar não pode ficar dentro do triângulo ou círculo, senão o jogador perde a sua vez. Ganha quem conquistar o maior número de bolas.

Mata-mata

Este é um dos mais simples. Cada jogador deve acertar a peteca jogada pelo jogador anterior e assim, ganhá-la para si. O jogo começa com uma bolinha colocada no chão. O primeiro jogador tenta acertar a bola, o segundo, mira a bola do primeiro e assim por diante. O jogo acaba quando os jogadores não quiserem jogar mais.

1.4.3 Algumas técnicas usadas em jogos de bolas de berlindas

Quais as técnicas o jogador deve controlar para jogar a peteca?



Fig.8 - Técnica utilizada para segurar e "tocar" a peteca. Estas estão localizadas entre o indicador e o polegar, é este último que "envia" a peteca.

Pichenette ou Tiké

A pichenette é uma tacada na peteca colocada no chão a partir do movimento do dedo indicador dobrado contra o polegar. Na Bretanha (França), as crianças falam do Tik que é um jogo realizado da mesma forma como a pichenette.

A Pontaria da Peteca

A pontaria é o método mais utilizado para obter uma peteca no chão. O polegar por trás do indicador expande-se para atirar a peteca numa distância necessária. A mão permanece imóvel e a articulação do polegar no chão. O objetivo é de con-

centrar seu olhar no alvo. A peteca na mão vai determinar a posição exata. O olho, em seguida, controlar o cérebro que controla automaticamente a mão que dispara.

O Pião

Pegar a peteca do chão e jogar fazendo o gesto de um pião para que ela role ao mesmo tempo.

A Pinça do Carangueijo

Pegar a peteca. Pressioná-la com os dedos sobre a peteca, até ela disparar sozinha. (Técnica elaborada por Tudual e Vicent).

JOGO DE PETECAS PRATICADO COM CAROÇO DE TUCUMÃ: uma observação realizada na Comunidade do Livramento-Manaus-AM-BR

As crianças da Comunidade de Livramento pertencem à etnia Baré. São alegres e praticam todo tipo de brincadeiras e jogos: pião, futebol, tiro ao alvo, bolinha de gude ou peteca, esconde-esconde dentro e fora d'água além de outras. Adoram correr e jogar bola. Elas não dispõem de petecas de vidro, mas se divertem da mesma forma praticando esse jogo com um tipo de semente, um pequeno caroço de um fruto tropical, o Tucumã.

Para preparar o caroço e transformá-lo em uma peteca pronta para jogar, as crianças descascam o fruto e comem a polpa com farinha ou no pão. Em seguida, raspam o excesso da polpa que restou e lixam o caroço. A peteca de Tucumã está então pronta. Os caroços são de Tucumã preto, medindo entre 3 a 5 cm de diâmetro. Essas sementes em geral são maiores e mais leves que as petecas de vidro. Para jogar, as crianças escolhem sempre os menores.

2.1 Material: as petecas



Fig. 9 - Palmeira do Tucumã.



Fig. 10 - O fruto Tucumã.



Fig. 11 - Caroço de Tucumã, que deverá ser raspado e lixado.

Na figura 9, vê-se várias palmeiras do Tucumã. O fruto dá em forma de cacho com muitas unidades. Ao amadurecer o fruto cai. Mas atualmente não se espera que eles caiam. São retirados da árvore e são levados a consumo. Na fig. 10 vê-se a polpa do tucumã pronta para ser consumida.

2.2 Modalidade: o círculo ou ronda



Fig. 12 - Crianças da Etnia Baré em torno do círculo desenhado no chão.

2.2.1 Preparação do jogo



Fig. 13 - Ronda ou círculo com os caroços de tucumã. O jogo pode começar.

Para preparar uma disputa as crianças desenhavam um círculo no chão dentro do qual são colocados os caroços de Tucumã. Esta é a modalidade chamada “Ronda” (cf. Figuras 12 e 13). A seguir eles desenhavam a linha de jogo, distante cerca de dois metros do círculo e sorteiam a ordem dos jogadores. Os jogadores colocam-se atrás da linha e aguardam o momento de iniciar o jogo. O caroço/peteca com que os jogadores vão jogar durante todo o jogo permanece em suas mãos e é chamado de “ponteira”.

2.2.2 Início do Jogo



Fig.14 - Momento em que os jogadores verificam as petecas no círculo.



Fig.15 - O jogador atira a sua peteca contra as petecas dos adversários.

Após os preparativos preliminares os jogadores tiram a sorte na moeda para determinar quem inicia o jogo. O primeiro jogador sorteado inicia então o jogo, cuja finalidade é acertar um ou vários caroços de tucumã, colocando-os para fora do círculo delimitado. Os caroços que saírem do círculo passam a ser propriedade do jogador em ação.

2.2.3 Desenvolvimento do jogo



Fig. 16 – Momento em que o jogador ganha uma peteca do adversário.



Fig. 17 - idem. O jogador paga uma peteca ao adversário que acertou a sua peteca no jogo.

Quando um jogador acerta a peteca e a faz sair do círculo, ele junta a peteca que passa a lhe pertencer ou o dono da peteca atingida lhe oferece outra. E o jogador continua a jogar. Sua participação continua enquanto ele estiver acertando. Se errar, passa a ser a vez ao segundo jogador que continuará o jogo da mesma forma. Durante a participação do segundo jogador, este pode acertar também a ponteira de seu adversário, e o proprietário da peteca atingido deve entregá-lo ao jogador que o acertou. Os jogadores guardam as petecas que eles ganham de diferentes maneiras. Como não têm sacolas apropriadas, eles usam as cuias, que são recipientes domésticos feitos de frutos da região, no caso, da cuieira. Outros improvisam e arrumam os caroços na própria roupa. No caso do jogo observado, o jogador guarda os caroços na camisa segurando-a pela boca (fig.17).

2.2.4 Fim do jogo

O jogo termina quando um dos jogadores ganhou a última peteca que se encontrava no círculo. E o vencedor é aquele que ganhou o maior número de petecas durante o jogo.



Fig. 18 - Fim de jogo – os jogadores verificam quem tem o maior número de caroços para definir o vencedor.

2.3 A modalidade turitis

2.3.1 O princípio do jogo:

Nesta modalidade do jogo consiste em acertar o caroço com força e precisão tocando no mínimo em dois caroços alinhados no jogo. Se o jogador consegue ganhar, ele pode então retirar um caroço do jog. Se ele errar, ele passa a vez para o outro jogador.

2.3.2 Preparação do jogo:

Para iniciar duas linhas são traçadas no chão, distantes cerca de 2 a 3 metros uma da outra. Em uma das linhas são colocados os caroços em jogo alinhados um pouco longe um do outro.



Fig. 19 - Preparação para o turitis e início do jogo.



Fig. 20- O jogador lança seu caroço para atingir pelo menos dois outros.

2.3.3 Início do jogo

Joga-se com vários jogadores. Depois de definir a ordem de jogar, colocam-se os caroços no chão sobre a linha delimitada, e se inicia o jogo. O objetivo do jogo consiste em acertar no mínimo dois caroços que estão alinhados em outra linha (fig. 20), os quais passam a ser propriedade do jogador em ação.



Fig. 21- A ponteira do adversário é igualmente colocada em jogo para disputa.

2.3.4 O desenvolvimento do jogo

Se o jogador for bem sucedido, ele continua a jogar até errar um tiro, quando então ele passar a vez ao segundo jogador, e assim por diante. A ponteira do adversário também está em jogo e pode ser ganha (Fig. 21).

2.3.5 Fim do jogo

O jogo termina quando todas as pedecinhas disponíveis no jogo foram ganhas pelos jogadores. O jogador que ganhar o maior número de pedecinhas deve devolvê-las no final do jogo, se for uma “partida falsa”, ou mantê-los consigo se jogar “jogo real”.

2.4 Comentário sobre o jogo:

As duas modalidades de jogo observadas e aqui apresentadas são praticadas por crianças indígenas e não indígenas, habitantes das margens dos rios e das pequenas cidades do interior amazônico. O jogo é praticado não só por meninos, mas também por meninas no terreno em torno das casas, nas escolas e em muitos lugares onde há crianças. Atualmente é fácil adquirir pedecinhas, as mais variadas possíveis mas onde ainda não existem, as crianças brincam com o caroço de Tucumã e de forma prazerosa.

As regras são aplicadas rigorosamente. Cada jogador que perde deverá apresentar uma pedecinha para o adversário e isso é observado e devidamente cumprido. Em alguns lugares, o jogador tem uma espécie de “coringa” para não perder suas pedecinhas: quando ele não está seguro de poder acertar e bater a pedecinha e seu adversário e com isso correr o risco de perder a sua, ele pode apelar para uma saída pré-combinada como por exemplo “pulo” ou dizer a frase “chave” e passar sua vez sem perder o que ele já ganhou e o direito de continuar depois.

O jogo tem regras muito simples que despertam o interesse de crianças e adultos, porque incluem muitas habilidades como por exemplo direcionar a trajetória da pedecinha e tocá-la sem atingir a pedecinha do outro, assim como o sentimento de conquista e posse, porque a meta é ganhar a pedecinha do adversário. Esse jogo também dá à criança a oportunidade de aprender algumas regras morais, noções de espaço e tempo para aplicar às disposições sócio-diretrizes através da cooperação e competição com outras crianças. Suas regras também contribuem para o desenvolvimento cognição. Na ver-

dade eles ajudam a criança a pensar, analisar e tomar decisões. Quanto à motricidade, o jogador procura posturas e movimentos que lhe permitam desempenhar a tarefa corretamente. Pode-se dizer que a peteca do jogo também desenvolve as habilidades motoras finas já que existe uma maneira correta de segurar a peteca e lançá-las.

Quanto ao tamanho de bolas de gude ou petecas, podemos constatar algumas peculiaridades. Pode-se distinguir entre “os olhinhos” em vidro leitoso, a peteca “grande” e “olho grande” que é o maior dos três. No Brasil, como em outros lugares, encontramos diferentes tipos de bolinhas de gude.

A bolinha/peteca comum

- Olho de gato: são petecas de tamanho normal e de vidro translúcido;
- A peteca de barro e opacas, cores unidas e sólidas;
- As petecas de vidro colorido translúcido, incolor ou opaco;
- As contas nuggets: eles têm pequenos pontos em cores;
- As petecas “bebês” são menores do que a peteca normal;
- As bolinhas de chumbo, que são menores do que as bolinhas “bebês”;
- As petecas chinesas.

As Tampas: são maiores do que as petecas.

- As tampas chips
- “As tampas” “olho de gato”
- As tampas de cor translúcida, incolor e opaca. As petecas podem ser decoradas com os personagens dos filmes de sua juventude.

As petecas olhinhos: são maiores que as petecas:

- As pepitas
- Olho de gato
- Olho de gato de cor translúcida, incolor e opaco;

As damas: são maiores que as “olho de gato”

- As damas translúcidas, incolores e opacas;
- As damas “olhos de gato”
- As damas « pepitas »

O jogo mais praticado parece ser o “bulica”, que é jogado com três buracos equidistantes cavados no chão em linha reta. O jogo pode começar da direita para a esquerda ou vice-versa. Os jogadores lançam as petecas para tirar a sorte e se uma delas atingir o terceiro buraco, o que acertou inicia o jogo e pode começar a ganhar as petecas dos seus adversários. Se no início do jogo, dois ou mais jogadores acertam as petecas no buraco, a partida precisará ser recomeçada. O jogador passa sua vez quando ele não consegue tocar as petecas dos seus adversários. Para “pagar” deve usar suas petecas gastas ou danificadas (cacarecadas), para assim evitar perder as suas melhores petecas.

O jogo é levado muito a sério. Quando alguém sente não ter a oportunidade de se sair

bem, pode gritar “Bulic” ou “peteca” para ceder sua vez e não perder seu turno. Quando o jogador tenta acertar a peteca de um adversário determinado, mas também afetar a de outros adversários, pode gritar “carambolou”. Isso significa o fim do jogo e que o jogo termina sem vencedor.

Na Amazônia usamos o termo “casamento” para registrar a colocação da peteca em jogo. Quando se joga para ganhar a peteca do adversário, se diz que a partida era “dos vera” isto é, o é jogo de verdade, é para valer. Mas se for ao contrário, a partida é chamada “dos brinca”, e é só para se divertir, não havendo ganhos ou perdas de petecas.

ANALISE PRAXEOLÓGICA

O objeto de nosso estudo, o jogo da peteca ou bolinha de gude, se processa num meio físico estável, entre duas ou mais pessoas, onde todo mundo joga para se sentir bem individualmente e em contato com o adversário. É, portanto uma atividade socio-motora de alternância, muito mais que psicomotora, de acordo com a teoria de Pierre Parlebas.

As características da sua lógica interna são homogêneas nos aspectos espaciais, temporais e materiais. No que concerne a relação com o outro, pode variar entre certas dimensões “solo”, ou seja, individual e em outros aspectos relativos à “contra-comunicação”.

Em seguida apresentamos a análise da lógica interna do jogo.

3.1 A relação com o outro



Fig. 22 – Um jogador atua sob a observação do adversário.

No jogo de petecas as ações do jogador são feitas individualmente, sem relação de rivalidade direta ou de solidariedade, portanto, na ausência de interação motriz. Esta é tipicamente uma atividade sociomotriz de alternância. Para jogar, os jogadores observam o posicionamento da peteca, escolhem a melhor posição para alvo e joga

para chegar ao destino.

Quanto ao relacionamento com o outro e as interações motoras, observamos que a peteca é um jogo de contato e de comunicação. O jogador avalia o percurso potencial do adversário na busca de uma estratégia que impeça este adversário atingir seus objetivos. Uma estratégia muito utilizada é aquela que vai lhe assegurar acertar a peteca do adversário, na esperança de mantê-la longe dos alvos, eliminando os objetivos dele e assegurando os seus.

Além disso, quanto mais o jogador estiver longe do alvo, mais difícil será seu sucesso. Em alguns aspectos da lógica interna em relação aos outros, este jogo se desenvolve em uma rede de competição, mesmo sem nenhum confronto físico.

É preciso registrar que o adversário está sempre presente na estratégia do jogador, o qual sabe que isso faz parte do jogo – sócio-motricidade de alternância - que exige que ele sempre tenha um bom desempenho para não cometer erro e não perder sua vez, evitando assim perder para o adversário. É, portanto, um jogo onde a habilidade individual é uma exigência para os jogadores serem confirmados como bons jogadores e para se destacarem no jogo tornando-se vencedores.

3.2 Relação do espaço

O jogo de bolinha de gude ou peteca é uma atividade que pode ser disputada em vários tipos de solo, dentro de um espaço determinado. As dimensões não são fixas, podem variar na forma escolhida pelos jogadores como também o tamanho das petecas pode ser variado. A modalidade Ronda, por exemplo, requer um tipo de espaço onde os jogadores precisam de pelo menos 3 metros entre a linha de partida e a ronda. A modalidade Turitis requer espaços menores bem como a modalidade de triângulo. Mas há um espaço preciso para estas modalidades, entre a linha de partida e a ronda, o triângulo ou o turitis, onde essa linha é a dimensão espacial a respeitar. O jogador pode mover-se livremente neste espaço: ele escolhe o melhor percurso e a melhor forma para se mover. Outros jogadores não podem impedir seus movimentos nem mesmo a tentativa de interferir. O objetivo é sempre acertar a peteca, marcando assim sua posição de bom jogador e seu espaço pessoal na partida.

3.3 Relação ao tempo

No jogo de petecas na Comunidade de Livramento o tempo não tem importância. O que importa é o prazer de jogar para ganhar as petecas adversárias, particularmente as mais belas e possivelmente as mais raras. É este sistema de ganhos que determina o vencedor do jogo. Os jogadores não costumam colocar em jogo a peteca “rara”, como por exemplo as “pepitas”. Entre as crianças da Comunidade do Livramento o jogo é praticado com caroços de Tucumã e eles sentem-se contentes e jogam com prazer. Podemos pensar também que em alguns lugares mais distantes da Amazônia, os jogadores não sabem que existe outros tipos de petecas.

A questão do tempo se torna muito importante, porque muitas vezes temos que decidir quando terminar o jogo sem autorização prévia. Nós podemos verificar situações em que um jogador decide parar depois de avaliar que já ganhou bastante petecas, mas que os outros que perderam não concordam porque querem continuar na tentativa de recuperar as petecas perdidas. Por esta razão, é essencial decidir de antemão quantas partidas serão feitas considerando-se também o número de petecas que cada jogador trás para o jogo. Enfim, a questão do tempo não é dependente do tempo físico ou cronológico. O vínculo é simbólico e está ligado ao prazer de jogar e ao “desenvolvimento” (épanouissement) pessoal.

3.4 Relação ao material



Fig. 23 - A criança aponta para acertar (teçar) a peteca do adversário.

O estudo do material é um dos elementos mais importantes para a compreensão do grupo e da sociedade onde o jogo é praticado. Como mencionamos antes, o jogo de petecas surgiu há cerca de milhares de anos e tem sido praticado com dezenas de tipos de objetos: desde pedras e sementes de frutos até as bolinhas que hoje conhecemos. Brincar com as sementes não é algo novo. Em nosso estudo, o material é uma questão que releva o uso de sementes de um fruto silvestre, o Tucumã, usado até hoje pelas crianças indígenas, no nosso caso descendentes dos Barés, além de muitos ribeirinhos.

As crianças aprendem com os mais velhos a preparar o caroço de Tucumã para o jogo, o que demanda tempo e domínio de certas habilidades. A casca de Tucumã e a polpa fina são removidas do caroço sendo esta um alimento muito popular apreciado pelos nativos e atualmente muito consumido por todos os moradores da região norte do Brasil. A seguir o caroço é lixado, fica mais brilhante e fica em melhor condição para controle do rolamento no chão em direção ao alvo. Ele se torna um material bonito e apreciado pelas qualidades estéticas sendo às vezes mantidos como objetos de valor sentimental.

Em nosso trabalho de campo fomos encontrar crianças Baré brincando com o caroço de Tucumã, fruta característica da região Amazônica. Isso confirma que o uso do material no jogo é um elemento que identifica o grupo social em que ele é produzida.

A identidade do material pode ser ainda mais importante quando se trata de jogos tradicionais, face a ausência de regras ou normas relativas ao espaço ou ao tempo. O material assume assim um caráter essencial para o estudo do jogo.

CONCLUSÃO

O jogo da bolinha de gude ou peteca é uma atividade sociomotriz de alternância realizada em um ambiente estável, sem confronto direto com o adversário (PARLEBAS, 2001). É praticado desde longo tempo. Atravessou o tempo e foi praticado com vários tipos de material: desde pedras e sementes de frutos, passando por materiais grosseiramente elaborados e desenvolvidos com o tempo até as bolinhas hoje comercializadas e consideradas como material de grande beleza estética.

As ações motrizes executadas pelos jogadores são variadas e conseqüência da relação estabelecida com a sua história sócio-cultural. Tanto é assim que, mesmo depois de muitos séculos após o aparecimento do jogo de peteca, ainda encontramos na Amazônia crianças que praticam o jogo com sementes de frutos silvestres, como o do Tucumã.

Não tendo petecas disponíveis, a criança desta região vai buscar na sua cultura uma forma de prazer através desse jogo. E nesse caso eles usam o caroço de tucumã para jogar o jogo de petecas. Eles praticam da mesma forma que outros povos além

de modalidades criadas por eles e com a mesma lógica interna. Podemos dizer que se trata de uma transmissão de ordem cultural de uma prática ludo-esportiva.

A lógica interna não se alterou ao longo dos séculos. É uma habilidade que requer a capacidade de coordenação viso-manual, por isso desenvolve uma relação de grande precisão entre o jogador, o objeto e o alvo. Quaisquer que sejam as modalidades deste jogo, os jogadores devem observar vários “detalhes” que são os elementos decisivos para o sucesso tais como o ângulo da trajetória da peteca para o alvo, a velocidade inicial dada pelo jogador com a peteca lançada, e a concentração durante toda a prática do jogo. Da mesma forma, muitas “regras estratégicas” devem ser observadas e obedecidas se o jogador deseja ganhar o jogo.

O jogo observado na comunidade de Livramento mostra que as petecas têm tamanho pequeno ou médio e por isso podem ser armazenadas e transportadas pelos seus donos.

Elas ainda podem servir para “aposta”, e podem ser ganhas ou trocadas. Essas ações são transformadas em uma relação íntima entre o objeto e seu dono. Pode-se até tratar a peteca como um bem, uma relíquia, o que lhe confere um senso claro de valor e propriedade. As petecas mais bonitas serão sempre consideradas como “bens valiosos”, de acordo com a avaliação feita pelo grupo. Como na comunidade estudada não há bolinhas de gude industrializadas à venda, as crianças estabelecem um relacionamento com a natureza e retiram do ambiente o material para jogar. Após a limpeza e os cuidados da preparação deste material, as crianças estabelecem uma ligação afetiva com essas sementes que foram cuidadosamente selecionadas e polidas. Registre-se que o polimento é feito esfregando-se areia muito fina nos caroços de forma delicada, “suave”. Elas guardam esse material com cuidado e não costumam colocar em jogo aquelas que são as mais bonitas. Representa uma relíquia.

Em relação ao tempo, o jogo da peteca dá ao jogador a liberdade plena, não há limite imposto. O tempo está diretamente relacionado com as modalidades escolhidas e os números das petecas que os jogadores têm que colocar em jogo. Cada partida terá o tempo necessário para que cada jogador participe do jogo, até que todas as petecas/caroços sejam ganhas.

O jogo é normalmente externo, jogado nas ruas, praças, e na “recreação” das escolas. O piso pode ser de cimento, areia ou terra que as crianças rapidamente limpam, e preparam para definir a área para o jogo. Este “território” pertence temporariamente ao grupo que joga, é o seu espaço e os outros devem evitar passar entre os jogadores e suas petecas. O terreno torna-se uma área restrita do jogo, um espaço esportivo caracterizado pela estabilidade do ambiente.

Em relação ao outro, este é um jogo que exige habilidade pessoal e cada jogador desenvolve seu jogo solitariamente. Mas o jogo de peteca é um jogo que demanda também organização e acordos prévios entre os participantes para estabelecer regras a serem aplicadas durante o jogo.

Estes contactos preliminares são formados naturalmente através de uma rede social que evolui, como também evolui o prazer de jogar. Cada jogador joga de forma

alternada, com troca de papéis, passando de jogador efetivo a jogador em espera. E a peteca pode refletir talvez uma tendência global de deslocamento do interesse lúdico, variando do relacional para o objeto (SILVA, HAYDEE, 1998).

Durante o jogo, as ações motoras de quem joga só podem incidir sobre a peteca em jogo, mas também podem ser conectadas com o plano de jogo de seu adversário imediato, caso o jogador efetivo perca sua vez. É então que se confirma o que Perlebas chama de “comunicação indireta”, isto é, o jogador em ação tenta prever a futura estratégia de seu adversário imediato e decodifica seus PRAXEMES. Suas ações vão se concentrar na intenção de criar problemas para o desempenho do adversário. Embora esta atividade seja realizada sem o contato direto entre os jogadores, há um jogador que espera sua vez e pode ser identificado como um “adversário” que também tem uma estratégia de jogo. Se a peteca do adversário estiver na posição de tocar, portanto numa determinada área do jogo, o jogador em ação pode “complicar” o jogo de seus futuros adversários tentando enviar a peteca para bem longe dessa área.

A lógica interna do jogo de petecas praticado pelos nativos mostra que este jogo está vivo e permite que os jogadores desempenhem papéis diferentes, visto ser uma atividade sóciomotriz de alternância e não apenas psicomotora. Podemos realmente dizer que estabelece uma rede de comunicações. Esta rede inclui todos aqueles que desempenham as seguintes partes, todos aqueles que ajudam a preparar o terreno de jogo e, especialmente, aqueles que “fazem” os carochos de Tucumã.

A rede prática de comunicações não inclui os espectadores ou qualquer pessoa fora da lógica interna. Cada um tem o seu papel nesta rede. A lógica interna descrita mostra uma forte ligação entre o ambiente e a cultura local, aspectos importantes de sua lógica externa (PARLEBAS, 2001).

REFERÊNCIAS

- CALDAS, Iraildes, Mai/août 2007, *A visibilidade do trabalho das mulheres Tikunas da Amazônia*, Revista de estudos Femininos. Vol 15 no. 2, Florianópolis.
- CALLOIS, R., 1958, *Les jeux et les hommes*, Paris: Gallimard.
- DUARTE, Orlando, 1996, *Todos os Esportes do Mundo*, 1ª ed. São Paulo: Makron Books.
- DURING, B., 2001, *Éducation physique, sciences & culture*, Amiens, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de l'Amiens.
- DURING, B., 1992, *La crisis de las pedagogías corporales*, Unisport: Junta de Andalucía.
- DURING, B., 2000, *Histoire culturelle des activités physiques XIXe et XX e: siècles*, Paris, Vigot.
- ELIAS, N. & DUNNING, E., 1994, *Sport et civilisation, La violence maîtrisée*, Paris: Fayard.
- ELIAS, N. & DUNNING, E., 1992, *A Busca da Excitação.*, Lisboa: Difel.

- ETXEBESTE, J., 2001, *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*, Thèse doctorale, Université Paris V – René Descartes, UFR de Sciences Humaines et Sociales.
- FASSEBER, J. R. M., 2006, *Etno-Desporto Indígena: contribuições da Antropologia Social a partir da experiência entre os Kaingang*, Campinas: FEF/UNICAMP, Tese Doutoral.
- GIDDENS, Anthony, 2005, *Métodos de pesquisa sociológica*, in *Sociologia*, 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, p.p. 508-525.
- GIDDENS, Anthony, 1997, *Novas regras do método sociológico*, Lisboa: Gradiva.
- HUIZINGA, J., 1951, *Homo ludens, Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris: Gallimard.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida, 1993, *Jogos Infantis*, Petrópolis, RJ: Vozes.
- LAGARDERA, Otero, F. LAVEGA & BURGÚES, P., 2003, *Introducción a la Praxiología Motriz*, Editorial Paidotribo.
- LESAGE, Thierry, 2006, *Les jeux de paume et de raquette: filiations, logiaue interne et déterminants culturels*, Thèse doctorale en Sciences Sociales, Université Paris V.
- MAUSS, M., 1998, *Sociologia e Antropologia*, São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- MINAYO, M. C. de S., 1996, *O Desafio do Conhecimento, Pesquisa Qualitativa em Saúde*, São Paulo/Rio de Janeiro: Huicitec-Abrasco.
- MORENO, J. H., 1994, *Análisis de las Estructuras del Juego Deportivo*, Inde Publicaciones.
- MORIN, Edgar, 1984, *Sociologia*, Lisboa, Europa-América.
- OTERO, F. L & BURGÚES, P. L., 1966, *Los universales de los juegos deportivos*, in *Revista de Praxiología Motriz*, Las Palmas de Gran Canaria. n° 0, v.1, p. 15-30.
- OTERO, F. L & BURGÚES, P. L., 1994, *Revue de l'Education Physique*, vol. 34, 4, 147-160 pages.
- OTERO, F. L & BURGÚES, P. L., 1996, *Perspectivas para una educación física moderna*, Cuadernos Técnicos del deporte, n° 25, Instituto Andaluz del deporte/Junta de Andalucía,
- OTERO, F. L & BURGÚES, P. L., 2003, *Introducción a La praxiología motriz*, Barcelona: Paidotribo.
- PARLEBAS, Pierre, 1977, *Pour une sémiologie du jeu sportif*, Paris: Éditions EPS. n° 143, p. 56-61.
- PARLEBAS, Pierre, 1977, *Fonction semiotrice et jeu sportif*, Éditions Paris: EPS; n° 145; p. 38-40.
- PARLEBAS, Pierre, 1977, *Linguistique, sémiologie et conduites motrices*, Paris: Éditions EPS, n° 144, p. 49-52.
- PARLEBAS, Pierre, 1999, *Jeux; sports et Sociétés – Lexique et Praxéologie Motrice*, Paris, INSEP.
- PARLEBAS, Pierre, 2000, *Du jeu traditionnel au sport: l'irrésistible mondialisation du jeu sportif*- Vers l'Education nouvelle, n. 496-Sep.
- PARLEBAS, Pierre, 2001, *Léxico de Praxiología Motriz – juegos, deporte y sociedad*,

Barcelona, Editorial Paidotribo.

PARLEBAS, Pierre, 2003, *Elementos de sociologia del deporte*. Instituto Andaluz del deporte/Junta de Andalucía.

PARLEBAS, Pierre, 2003/1, *Une rupture culturelle: des jeux traditionnelles au sport*, Revue internationale de Psychosociologie, Volume IX.

POLLAC, Michael, 1992, *Memória e identidade social: Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212.

RIBAS, João Francisco Magno, 2000, *Copa do Mundo de Futebol: deu a lógica, praxiológica*, Revista Metropolitana de Ciências do Movimento Humano, FMU, São Paulo, SP. Ano V, Nº 1.

RIBAS, João Francisco Magno, 2001, *Futebol: conversas de botequim e a Praxiologia Motriz*. Actas do II Congresso Internacional de Motricidade Humana, Muzambinho: Minas Gerais – Brasil.

RIBAS, João Francisco Magno, 2002, *Contribuições da praxiologia motriz para a educação física na escola: uma investigação dos parâmetros curriculares nacionais do Brasil – ensino básico*, Tese doutoral, Faculdade de Educação Física (FEF), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) São Paulo – Brasil.

RIBAS, João Francisco Magno, mai/ago 2005, *Praxiologia Motriz - construção de um novo olhar dos jogos e esportes*, in Motriz, Rio Claro, v.11 n.2 p.113-120.

ROCHA FERREIRA, M. B. & alii, 2005, Cultura corporal indígena, in Atlas do Esporte no Brasil, Org. Lamartine Pereira da Costa, Shape Editora e Promoões Ltda, Rio de Janeiro, 1ª Edição, p. 35-36.

ROCHA FERREIRA, M. B., 2002, Cultura corporal: jogos tradicionais e esporte em terras indígenas, VIII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, (CDRom), Ponta Grossa, Paraná.

ROCHA FERREIRA, M. B., 2003, Jogos tradicionais, esporte e tradição, in Cultura Corporal Indígena, UNICENTRO.

RODRIGUES, Leonel António Ferreira Braz, dezembro 2004, Praxiologia motora e efeitos educativos, Revista Digital - Buenos Aires - Año10 - Nº 79.

SOARES, A. A., 1999, Corpo e Ritual-um estudo do ritual da Worecu do povo Tikuna, Tese doutoral, Faculdade de Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Portugal.

SOARES, A. A., 2004, Ritual Tikuna e o Corpo-aproximações com o desporto 1. ed. Porto-Portugal: FADE, Universidade do Porto.

VINHA, Marina & ROCHA FERREIRA, Maria Beatriz, 2003, Esporte entre os índios Kadiwéu, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 24, p. 145-158.

BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA

Michaelis – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, 1998, Ed. Melhoramentos, São Paulo, Brasil, 2259 pag.

<http://www.infopedia.pt/> – Infopédia : Enciclopédia e Dicionários Porto Editora.

SITIOGRAFIA

<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/outros/clastres.html> – CLASTRES, P., 1988, *A Sociedade contra o Estado*, Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves.

http://www.cairn.info/article.phpID_REVUE=SPI&ID_NUMPUBLIE=SPI_024&ID_ARTICLE=SPI_024_0039 – BROUGÈRE, G. (dir.), 1998, *Jouets et objets ludiques, Les champs de la recherche*, Angoulême : Université Paris-Nord - Centre Universitaire de la Charente, p. 26-35.

http://www.cairn.info/revue-.htm_education-et-societes-2006-1 – JACQUIN, Marianne, 2006/1, *La revue Anthropology and Education Quarterly, Analyse des dix dernières années*, Education et Societes, n° 17. p.89-104 – acesso em 10 juillet 2008.

<http://silva8a.googlepages.com/Billes.pdf> – SILVA, Haydée, 1996, *Éléments pour une étude historique des billes et des jeux de billes*.

<http://socio-anthropologie.revues.org/index173.html> – PARLEBAS, Pierre, 2004, *Le destin des jeux : héritage et filiation, Socio-anthropologie* [En ligne], N°13 - mis en ligne le 15 novembre 2004, acesso em 17 de janeiro de 2008. URL :

<http://www.hsw.uol.com.br/> – COSTA, Cintia. (1978), *Jogo de bolinha de gude como jogar*, s/d. Acesso em setembro de 2009.

<http://www.jugaje.com/fr/textes.htm> BARREAU, Jean Jacques, 2008, *Traditions festives, activités ludiques et spectacle sportif*. Acesso em setembro de 2009.

<http://www.jugaje.com/fr/textes.htm> – PARLEBAS, Pierre, (2009). Santé et bien-être relationnels dans les jeux. Acesso em setembro de 2009.

<http://www.jugaje.com/fr/textes.htm> – PARLEBAS, Pierre, 2008, *Les jeux traditionnels et leurs destins culturels*. Acesso em setembro de 2009/2009.

<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/107/161> – LIMA, Deborah de Magalhães, déc. 1999, *Novos Cadernos NAEA vol. 2*, n° 2.

<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/> – THOMAS, Jerry R., NELSON, Jack K. e SILVERMAN, Stephen J., 2007, *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*, 5 ed.-Porto Alegre : Artmed, Moran,

<http://www.unicamp.br/> – SUGIMOTO, Luiz, 2005, entrevista in *Jornal da Unicamp*, ago, p 5. Acesso em 16/08/2008.

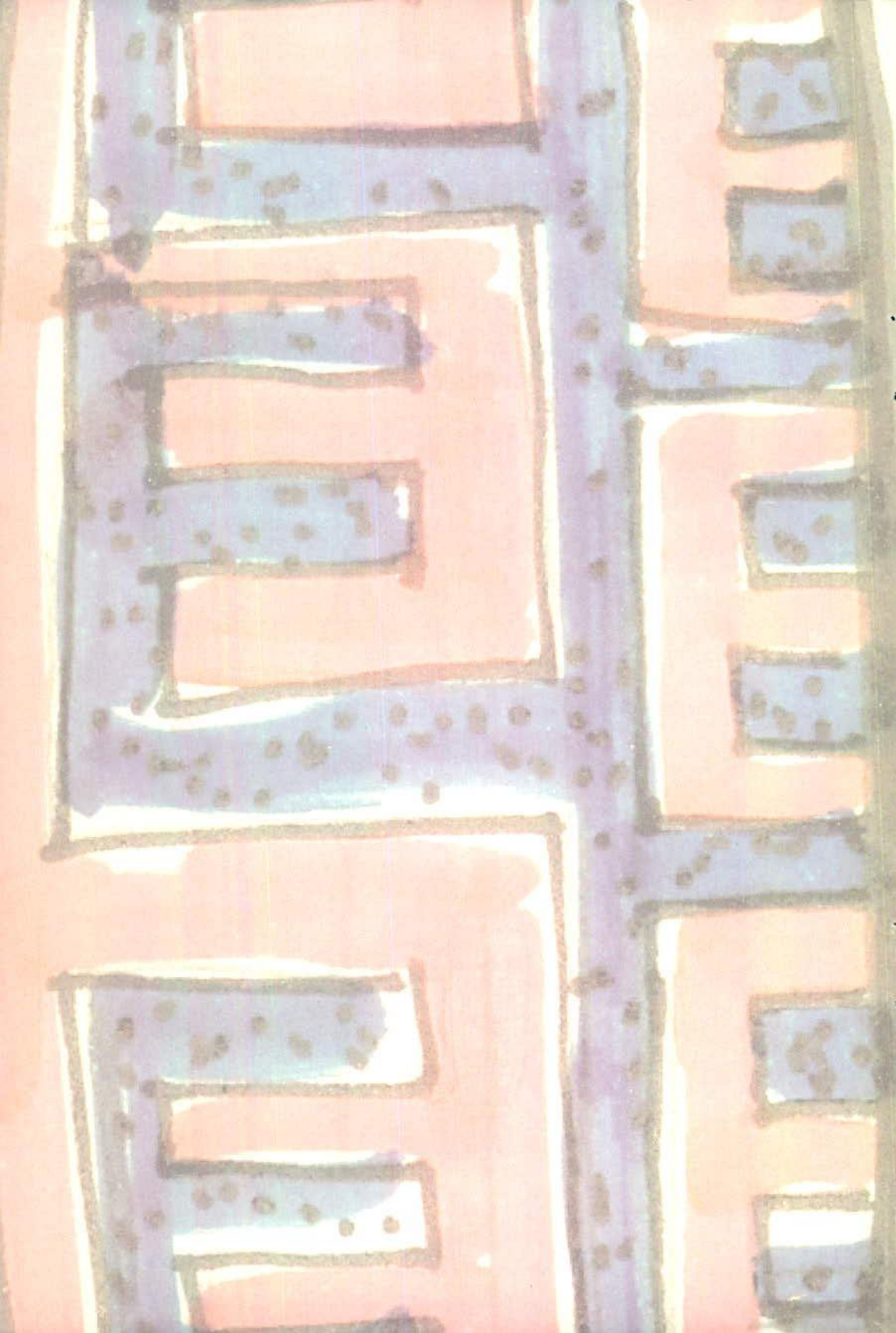
www.cereja.org.br/pdf/semana/M – Rocha Ferreira, M. B., *Jogos e Esportes em Sociedade Indígenas, Kaingang e Kaindiwéu*. Acesso em 24/12/2007.

www.praxiologiamotriz.inefc.es/ – LAVEGA BURGÚÉS, Pere, 2000, *La clasificación de los juegos, los deportes y las prácticas motrices, Anais do V Seminario Internacional de Praxiología Motriz*, La Coruña, Espanha.

<http://www.revues.org/> – DELSAHUT, Fabrice, 1999, *Sport et habitus culturels chez les Amérindiens, Entre tradition et modernité* », in *Techniques et culture*, n°39, *Sports et corps en jeu*, novembre. Acesso em 23 de junho de 2008.

**A EDUCAÇÃO FÍSICA
NO PROJETO DE AUTORIA
DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO
DO ACRE**





A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DE AUTORIA DA COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE

Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque

INTRODUÇÃO

Em levantamento parcial da produção brasileira recente sobre educação escolar indígena, Lopes da Silva (1999) estima essa produção em torno de 200 títulos publicados, na qual não se incluem os materiais didáticos e pedagógicos em línguas indígenas e nem os textos redigidos e publicados por professores indígenas.

O mais recente inventário sobre dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em universidades brasileiras, cujas temáticas, em sentido amplo, têm relação com os processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas foi realizado por Grupioni (2003). No período que se estende de 1978 (quando foi apresentada a primeira dissertação de mestrado sobre educação bilíngue), a 2002 (momento em que o inventário foi fechado) o autor contabilizou *setenta e quatro dissertações e teses* defendidas em diferentes áreas do conhecimento, o que evidencia que a temática da educação escolar indígena adquiriu importância acadêmica, compondo um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas realizadas e resultados compartilhados.

Segundo Grupioni (na obra citada), é na área de *educação* que se contabilizam mais da metade do total das *pesquisas acadêmicas* sobre educação escolar indígena. São muitos os temas e as problemáticas enfocados nas dissertações e teses, reunidas no inventário: há estudos sobre o papel da escola em determinados povos indígenas; reflexões sobre currículos; diários de classe; produção de materiais didáticos; análises de programas e cursos de formação de professores indígenas; estudos de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e sobre a implantação de escolas em terras indígenas; estudos sobre a relação entre oralidade e escrita; descrições linguísticas e análises de bilinguismo; análises de processos de alfabetização, em português e língua materna; estudos sociolinguísticos; estudos sobre formas de transmissão de conhecimento e de processos de socialização de crianças indígenas; análises de práticas linguísticas, discursivas e de letramento; estudo da contribuição de certas disciplinas (Geografia, Matemática, Educação Física¹, etc.) para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; estudos de aquisição de segunda língua; investigação sobre a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígenas dentre uma infinidade de temas.

Devido às necessidades do nosso estudo, limitaremos o sentido da expressão

1 Este trabalho refere-se à nossa dissertação de mestrado em educação: *A Educação Física na Escola Indígena: limites e possibilidades*.

pesquisa acadêmica ou *pesquisa sobre educação*, às pesquisas voltadas explicitamente ao ensino no sentido amplo, ou seja, que incluem tanto a formação dos professores quanto o exercício de sua profissão nos múltiplos aspectos. Segundo definição de Tardif (2005, p. 16) a pesquisa sobre o ensino é um tipo de “[...] abordagem rigorosa que respeita as normas de um campo definido de conhecimentos, submetida ao julgamento de outros pesquisadores e que conduz a novos conhecimentos que se tornarão públicos por diversos meios.”

Com efeito, em março de 1998 começamos um trabalho de pesquisa educacional e consultoria na área de Educação Física no *Curso de Formação de Professores Indígenas da Comissão Pró-Índio do Acre* (CPI-AC)², que culminou em nossa dissertação de mestrado em Educação (ALBUQUERQUE, 1999), e posteriormente em nossa tese (ALBUQUERQUE, 2005). Participamos da formação dos professores indígenas do Acre, portanto, até o ano de 2004, quando por força de exigência legal (Decreto nº 26/91; LDBEN, 9.394/96; Resolução CEB/CNE 03/99), os processos educacionais junto às sociedades indígenas passaram da FUNAI para o MEC, e a coordenação e execução de suas ações passou às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A partir de então a CPI-AC restringiu-se apenas à formação continuada de professores indígenas.

Esse curso teve início em 1983 e recebeu a denominação de *Uma experiência de Autoria*, doravante aqui denominada apenas Projeto de Autoria. As ações que demarcam o processo educacional levado a efeito pela CPI-AC consistiram inicialmente: “Na alfabetização de jovens das comunidades indígenas locais para finalidades de valor político e cultural, relacionadas ao reordenamento positivo com a sociedade nacional e regional, e à valorização da língua e da cultura por meio da nova escola indígena [...]” (MONTE, 2000, p. 125).

O curso foi oferecido, inicialmente, para vinte e cinco jovens de sete etnias que após retornar para suas aldeias, assumiram a incumbência social de transmitir os saberes recebidos para as pessoas que estivessem motivadas para esse tipo de aprendizagem. Em sua gênese os cursos aconteceram em função de demandas indígenas locais – demarcação de suas terras e questões de educação e saúde – cujas lideranças financiaram, suas viagens até Rio Branco através da venda dos produtos agrícolas e extrativistas de cada comunidade.

A construção de um currículo indígena e a produção de linguagem que caracterizou, desde sua gênese, o Projeto de Autoria, pode ser compreendida em termos linguísticos a partir das atividades de produção oral e escrita com as duas línguas – língua indígena e língua portuguesa – nas situações de ensino-aprendizagem. E também na elaboração e leitura de discursos variados, socialmente significativos, em um eixo contínuo que vai da cultura do outro, à sua própria cultura; da língua estrangeira, tornada sua segunda língua (L2), à sua língua materna (L1). Autoria,

2 A Comissão Pró-Índio Do Acre (CPI-AC) é a primeira Organização não governamental voltada à defesa dos povos indígena no Acre, que desde 1979, desenvolve ações de assessoria às lutas relativas à demarcação de suas terras, educação e saúde.

portanto, “[...] no complexo terreno do bilingüismo e da interculturalidade [...]” (MONTE, 1996, p. 21).

Nas ocasiões dos cursos de formação, o currículo apontado pelos professores como parte das áreas de interesse foi sendo anualmente construído, num processo que envolveu a equipe de assessores, consultores e professores índios. A consequência materializada desta construção – as cartilha e materiais didáticos de autoria – foram ensejando, por sua vez, o currículo de cada uma das escolas das aldeias, construído na interação pedagógica entre cada professor e seu grupo de alunos.

Em relação à área de Educação Física, particularmente, ao iniciarmos o trabalho em 1998, após os encontros com assessores e o levantamento documental encontramos duas situações.

Primeiramente a solicitação constante dos professores indígenas sobre práticas corporais não indígenas, especialmente, os esportes; e da necessidade de regulamentação do currículo do Projeto de Autoria pelo Conselho Estadual de Educação e que até aquela ocasião não apresentava nenhuma proposta para educação física.

Em segundo lugar as recomendações dos consultores de diversas disciplinas sobre as práticas lúdicas indígenas como fonte de discussão nos cursos de formação, tal como o consultor de Física, Kleber Gesteira (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE, 1997, p. 118) apontava: “Alguns dos professores narraram brincadeiras muito interessantes desenvolvidas pelas crianças nas matas, que serão uma importante fonte de discussão. Sugerimos que os assessores, quando em trabalho de campo recolham dados de brincadeiras de crianças.”

E também como conteúdo em diversas disciplinas do currículo: “O caráter lúdico da matemática deverá estar presente durante os cursos de formação: a pesquisa de jogos e brincadeiras originárias da aldeia deve ser somada à criação de atividades recreativas por parte dos professores.” (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE, 1997, p. 77).

Sendo assim, elaboramos uma proposta curricular para a educação física e começamos a discuti-la com os professores indígenas, partindo de algumas questões: *A educação física é necessária às escolas indígenas do Acre? Quais são as expectativas dos professores das diversas etnias do Acre em relação à educação física no sentido do trabalho nas escolas de suas aldeias?*

Trabalhamos com quarenta e três professores de oito etnias do Acre, de 1998 a 2004, na área de estudos da Cultura Corporal, objetivando o levantamento das práticas corporais no cotidiano das aldeias, tanto para sua divulgação nos cursos de formação entre os professores das diversas etnias, quanto na sociedade envolvente.

Selecionamos como conteúdos de estudo os diversos padrões corporais de diversos grupos humanos (indígenas e não indígenas) e propusemos a realização de levantamento (pesquisa) de brincadeiras nas diversas etnias; Pesquisamos conhecimentos sobre brincadeiras em diversas culturas (indígenas e não indígenas); Fizemos estudos de caso sobre os esportes na sociedade não indígena e jogos indígenas. Além disso, buscamos construir uma reflexão sobre a natureza e função das práticas corpo-

rais na *educação indígena*³ e na *escola indígena*⁴.

Vale lembrar Mauss, que no trabalho *As técnicas corporais* (1974) nos diz:

[...] é por meio da educação das necessidades e das atividades corporais que a estrutura social impõe sua marca sobre o indivíduo. Quantidade de detalhes, inobservados e dos quais é necessário fazer a observação, compõem a Educação Física de todas as idades e dos dois sexos [...] (MAUSS, 1974, p. 03).

Para Mauss o corpo é necessariamente uma construção simbólica e cultural, na qual toda sociedade se utiliza de *técnicas* para marcar o corpo de seus membros. O autor (na obra citada, p. 04) discorre sobre o corpo, alertando o leitor para: “[...] a premente necessidade de se fazer o inventário e a descrição de todos os usos que os homens, no curso da história e principalmente em todo o mundo, fizeram e continuam a fazer de seus corpos [...]”.

Sua premissa básica é que os seres humanos, sempre em toda parte, souberam fazer do seu corpo um produto de suas técnicas e de suas representações. Ou seja, cada sociedade fabrica, de acordo com épocas e lugares, estereótipos e modelos de comportamento que se inscrevem no corpo. Desse modo, no corpo dos indivíduos estão escritas todas as normas, regras e valores de uma sociedade específica.

Nas sociedades contemporâneas – não tribais – encontra-se o que Mauss (na obra citada) chamou de memória coletiva. É precisamente o conteúdo dessa memória que se pode chamar de *tradição*. No entanto, alerta-nos Mauss (1974, p. 215), que, embora o termo tradição seja entendido precipitadamente como inércia e imutabilidade, as sociedades tribais – por exemplo – por apresentarem uma grande adaptabilidade ao seu meio interno e externo, não sentem a necessidade de modificar sua rotina, sendo, por isso, extremamente forte sua coesão social.

O processo educacional ocorre quando, então, as práticas sociais – que estão impregnadas de *tradição* – são transmitidas de uma geração à outra, seja de pais para filhos, seja entre os indivíduos. Essa tradição além de ser transmitida oralmente ocorre corporalmente, na tradição dos gestos, do movimento, da *cultura corporal* que é “[...] resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos das escolas [...]” (SOARES et al, 1992, p. 39).

Como afirma Kofes (1985, p. 78) “[...] o corpo é a expressão da cultura, portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura [...]”. Rodrigues (1987, p. 76), por sua vez afirma que

3 Para Kahn e Francheto (1994, p. 5) *educação indígena* é “[...] o conjunto dos processos de socialização e de transmissão de conhecimentos próprios e internos a cada cultura indígena.”

4 “Parte do sistema nacional de educação, a escola indígena é um direito assegurado por uma nova política pública [...] atenta e respeitosa frente ao patrimônio lingüístico, cultural e intelectual dos povos indígenas [...], porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e princípios” (RCNEI, 1998, p. 24).

“[...] tudo indica que existem tantos corpos quanto há sociedades [...]”.

Sendo assim, dizemos corretamente que um indivíduo obtém um novo conhecimento, ou comportamento ao conjunto dos seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário, pelo processo de *incorporação*. É mais do que um aprendizado intelectual o sujeito adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões, em outros termos, aprendemos a cultura por meio de nosso corpo. É a cultura que imprime em nossa espécie o seu caráter de humanidade. Desse modo, todas as práticas institucionais que envolvem o corpo humano – e a educação física é uma delas – devem ser pensadas num contexto onde os alunos sejam pensados como sujeitos da vida social.

Como a produção dos saberes, dessa memória coletiva é social, ou seja, ocorre nas relações sociais, sua elaboração implica em expressar, de forma sistematizada este saber sob uma determinada *prática pedagógica*. As práticas pedagógicas por sua vez, surgem de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. Sendo assim, passaremos a descrever os resultados do nosso trabalho de consultoria no Projeto de Autoria da CPI-AC.

O FUTEBOL NO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Quando iniciamos a pesquisa em 1998, logo constatamos que o interesse dos professores indígenas do Acre, presentes aos Cursos de Formação de Professores estava muito ligado, além da formação dos jovens em suas comunidades, à curiosidade crescente pelos esportes não indígenas, tal como nos informou o professor Jaime Lhulhu Manchineri (T. I. Rio Yaco): “*Eu gostaria de conhecer esportes da educação física para trabalhar com meus alunos e todos os que tiverem interesse de futebol na minha comunidade*”.

O sentido da pesquisa seria o fortalecimento de suas identidades tradicionais e a publicização de seus valores e conhecimentos para a sociedade não indígena:

Essa pesquisa é para nós, para mim mesmo e para as outras pessoas que querem conhecer os nossos trabalhos, sabendo como nós pensamos. Também é para divulgar o meu trabalho lá fora, colocar como documento, registrar as pesquisas de história, línguas e toda a nossa sabedoria, para não acabar se perdendo. Para mostrar aos dirigentes, técnicos, profissionais, pessoas políticas, jurídicas e físicas. As pesquisas mostram tudo desde desenho, escrita, outros locais e povos. Ajudam a mostrar e divulgar em qualquer órgão não-governamental e outras organizações locais. E também para nos capacitar. Os objetivos das pesquisas, o que eu estou fazendo e vou fazer é para a escola, para meu povo e para meu estudo. Isso vai servir para minha formatura, como professor formado e profissional. E também vai ficar para uma geração do povo Asheninca. Por isso todos os trabalhos que a gente fez como pesquisa vai se transformar

em livro didático; vai ficar como história, tudo registrado (Prof. Komáyari Asheninka/T. I Rio Amônia).

No levantamento bibliográfico que realizamos, conseguimos localizar o primeiro registro do jogo de bola entre indígenas, no Acre, datado de 1910, em texto de João Alberto Massó⁵, intitulado *Os Índios Cachararys*. Este povo se compunha à época, por aproximadamente duas mil pessoas que viviam às margens do rio Ituxy:

Além dos entretenimentos habituais dos silvícolas, os Cachararys divertem-se com o jogo da bola, o qual se aproxima do football. A bola que empregam é de caucho bem impressada, pesando seguramente uns três kilos. Os jogadores revestem o joelho e o pé correspondente com uma pelle qualquer. O jogo é feito no verão, no tempo da secca, em terreno bem nivelado e limpo, de dois hectares aproximadamente. Organiza-se a partida e imediatamente uma comissão visita as malocas amigas para fazer os convites da festa que terá lugar dali a tantas luas e, precisamente, no tempo marcado reúnem-se quase todos os moradores da tribu, havendo além do tal jogo outras distrações muito animadas. O foot ball começa no meio do maior entusiasmo, sendo observadas as regras estabelecidas. Os prêmios que se devem conferir ficam em exposições, que são miçangas diversas, mui curiosas, da indústria indígena.

A partir de argumentações levantadas em sala de aula pelos professores indígenas a respeito da necessidade de conhecerem mais sobre os esportes não indígenas, particularmente sobre o futebol, realizamos uma pesquisa entre esses docentes sobre o *jogo* futebol, como praticado em suas aldeias, tendo como referência alguns elementos: *existência de local* (campo) *para essa prática; dias e horários; regras e materiais utilizados; e possibilidades de uso pedagógico* desse tema na escola.

Dos resultados da pesquisa obtivemos que o futebol não é apenas dos não indígenas, mas, que é “[...] *um divertimento dos povos do mundo inteiro*”. (Prof. Francisco Mário Kaxinawá/Terra Indígena Igarapé do Caucho). E também que é “[...] *uma maneira que as pessoas em conjunto praticam um caminho de brincadeira com regras que você tem que cumprir*” (Prof. Manoel Sabóia Kaxinawá/T. I. Humaitá).

Para que o jogo comece é feito o cerimonial de convite: “*Acontece assim, o capitão manda carta para o outro capitão, aí eles vem brincar. Nós combinamos junto com eles*” (Prof. Evaristo Kaxinawá/T. I. Purús).

De modo a garantir a hospitalidade no ritual de boa acolhida, os preparativos são feitos com antecedência: “*Nós vamos preparar caçuma, mingau de banana, macaxeira cozida, carne e peixe para dar alimentação. Nós repassamos para nossas esposas, elas*

5 Massó era engenheiro civil e publicou um mapa do extinto território do Acre (1907-1917), que foi premiado com a medalha de ouro do mérito científico pela Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, sendo aprovada com louvor pela Comissão Geográfica do Brasil. Para a realização desse mapa Massó empreendeu diversas viagens pelo Acre, onde registrou suas impressões, tais como as do texto citado.

preparam as comidas” (Prof. Paulo Lopes Kaxinawá/T. I. Purús).

Sobre como é realizado o jogo obtivemos informações diversas: *“O responsável explica para os dois times não reclamar muito. Ele escolhe um goleiro, três defensores e fica sete na carreira. O time do dono do campo fica com o campo, o outro time fica com a bola. O jogo de futebol na minha aldeia sempre existiu assim*” (Prof. Evaristo Gomes Kaxinawá/T. I. Purús).

Constatamos que existem campos para a prática desse jogo na maioria das aldeias, geralmente localizado em espaços privilegiados, próximo à praça central da aldeia, para onde convergem os caminhos do roçado, açude, rios e estradas de seringa, como nos relatou o Prof. Norberto Sales Kaxinawá (T. I. Jordão): *“Nosso campo foi construído em 1990, de 25 metros de comprimento e 12 de largura, onde os alunos sempre brincam depois da aula ou fim da tarde”*.

A fruição coletiva é um importante componente dessa prática: *“É uma coisa que alegria o aluno ou qualquer pessoa que gosta de jogar”* (Prof. Jaime/T. I. Rio Yaco). Em alguns casos, a realização do jogo se dá por contingência, apenas entre os membros de uma comunidade: *“Na minha aldeia meus alunos jogam futebol, só com as famílias da aldeia”* (Prof. Anastácio Maia Kaxinawá/T. I. Jordão). No entanto, onde o jogo é realizado ganha simpatia: *“O futebol é muito importante porque faz parte do divertimento do povo”* (Prof. Geraldo Marques Apurinã/T. I. Km 45).

A nomeação dos times, em alguns casos é retirada da realidade comunitária: *“Os meninos gostam de incentivar time de produção da borracha com artesanato”* (Prof. Norberto Sales Kaxinawá/T. I. Jordão).

Os jogos acontecem nos finais de semana, ou após a rotina de trabalho do dia: *“Na minha aldeia o jogo de bola é só no domingo ou à tarde, quando o pessoal volta do trabalho comunitário”* (Prof. Joaquim Maná Kaxinawá/T. I. Praia do Carapanã). O tempo para a realização do jogo é contado a partir de outros elementos, como por exemplo: *“Não jogamos marcando minuto, vai até cansar”* (Prof. Isaac Asheninka/T. I. Rio Amônia).

A falta de “uniforme” não se apresenta como impedimento para a realização do jogo na relação com a sociedade envolvente: *“Algumas vezes os times da cidade vêm jogar com equipamento completo. E nós não temos equipamento de jogador, mas eles aceitam jogar assim com a gente”* (Prof. Alderi Apurinã/T. I. Água Preta). Nem é obstáculo para que o jogo aconteça: *“Na minha comunidade sempre existiu somente bola. Não tem calção, meia, camiseta, caneleira. Nós compramos com o nosso dinheiro da venda da borracha, foi assim para comprar bola e bomba”* (Prof. Edson Kaxinawá/T. I. Jordão).

A quase ausência de regras não indica que elas sejam consideradas desnecessárias: *“Sem as regras o jogo seria de qualquer jeito”* (Prof. Geraldo Apurinã/T. I. Km 45). Ou ainda: *“Se não tivesse regras ninguém se entendia na hora de jogar Sabemos que é uma brincadeira que tem limite”* (Prof. Joaquim Maná/T. I. Praia do Carapanã).

Embora haja uma razoável distância entre as diversas aldeias, o intercâmbio acontece: *“Às vezes quando ficamos enjoados de jogar todo o tempo entre nós, convidamos times de outras aldeias, ou colonos de duas ou três horas de viagem, onde eles moram quase*

próximos da aldeia” (Prof. Jaime Manchineri/T. I. Rio Yaco).



Figura 1: *Aula de futebol*
Foto: Socorro Craveiro

Ainda em 1998, conversei com os professores sobre as regras que fazem do esporte um sistema social, isto é, o que as pessoas devem seguir quando se apresentam como pessoas que gostam de jogar. Nesse sentido, convidei o professor de Educação Física e técnico de futebol – Gualter Craveiro – para colaborar conosco na realização das aulas sobre o “nosso” futebol – fundamentos - e regras codificadas pela FIFA (Figura 1).

Nos esportes, as regras codificadas determinam o que é uma modalidade desportiva. Diegel (1982, citado por GTP/UFPE/UFMS, 1991) classificou as regras para uma análise das formas esportivas, são elas: a) *Regras constitutivas*: quando estas mostram uma modalidade, ou determinam tal combinação e lhe dão sentido; b) *Regras regulativas*: são as regras que determinam como as relações entre os jogadores devem ocorrer, e como eles recebem essas instruções.

Em relação às *regras constitutivas*, podemos verificar que o futebol é um acontecimento social e possui muitas regras que o caracterizam: 1) *As regras de inventário* (da situação inventada) – o jogo acontece com a bola nos pés; 2) *As regras da pessoa* (jogador/esportista) – um jogador não pode segurar o jogador do outro time; 3) *As regras das zonas* (espaços) – um jogador não pode tocar a bola com as mãos na área; 4) *As regras do tempo* – o jogador não pode demora muito para chutar o pênalti; 5) *As regras da ação* – o jogador deve chutar a gol.

Em relação às *regras regulativas* pode-se dizer que nem tudo o que acontece no jogo está estabelecido por regras codificadas. Por exemplo, não se fixa por onde um passe deve ser dado; se um jogador, em vez de passar a bola, dribla; se a bola deve ser chutada com o pé direito ou esquerdo, etc. Generalizando, pode-se dizer que através das regras regulativas determina-se como ocorrem as relações dos jogadores entre si (suas intenções).

Assim, no esporte, como no sistema social, são as regras que determinam as aulas. São nas aulas que se prescreve como alunos e professores interagem entre si. Devemos então nos perguntar: *Até que ponto as regras são válidas na escola indígena? Elas permitem aprender, reconhecer, redefinir as regras da prática de determinado esporte?*

Para tanto, os alunos não deveriam entender as regras da escola e das aulas de educação física, e se necessário, mudá-las? Até que ponto consegue-se conscientizar os alunos para as regras das aulas? Essas são perguntas básicas para se definir, por exemplo, a compreensão que temos sobre a compreensão da interação entre professor, aluno e jogo/esporte/movimento/mudança.

JOGOS E BRINQUEDOS INDÍGENAS DO ACRE

Trataremos a seguir das pesquisas referentes à memória dos professores indígenas sobre seus jogos: *os tipos de brincadeiras, os locais, o contexto de sua prática, período de realização, as distinções de gênero, idades e agrupamentos para a realização dessas práticas e a possível utilização desses jogos em sala de aula.*

São inúmeras as contribuições indígenas para a formação cultural em nosso país:

Quando eu era criança brincava assim: eu ria, convidava meus companheiros para brincar no mato, fora de casa. Fazia pescaria na canoinha, imitava rã. Brincava de pião com semente de atsu e gostava de baladeira. Fazia casa fechando as paredes com palha de jarina. Carregava as meninas nas costas. Cantava música de mariri (Prof. Isaias Sales Ibã Kaxinawá/T. I. Rio Jordão).

Freyre (1963, p. 14) nos diz que, da tradição indígena, ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos de imitar animais, e que o próprio jogo do bicho, tão popular no Brasil teria suas origens nestes resíduos animistas e totêmicos da cultura indígena: *“Eu adorava imitar, derrubar árvore onde tem abelha valente, matar jibóia, jacaré grande. Flechava sapo no igarapé, pescava jundiá com anzol. Caçava grilo, lagartixa com flechinha. Subia em árvore. Fazia espingarda de talo de mamão, caçava calango”* (Prof. Norberto Sales Tenê Kaxinawá/T. I. Jordão).

Uma brincadeira muito conhecida em todo o país – a *galinha gorda* – é relatada pelo professor Edilson Yskuhu Shawanawa (T. I. Porto Walter): *“As crianças brincam de galinha gorda, elas perguntam é gorda ou magra? Elas pegam uma pedra e jogam na parte mais funda do rio e mergulham para procurar e quem achar ganhou uma galinha gorda”*.

José Lins do Rêgo (1969, p. 14) relata essa brincadeira em sua infância acompanhada do seguinte verso: *“Galinha gorda, gorda é ela. Vamos comê-la, vamos a ela”*. A galinha gorda, segundo Kishimoto (1993, p. 51) *“(...) é uma brincadeira bastante comum no Nordeste, no Norte e Sudeste do país, recebendo as seguintes denominações: caça ao tesouro (SP), galinha d’água, marreca e galinha gorda (RN/PE/MG).”*

São inúmeras as brincadeiras na água, e por isso é importante aprender a nadar cedo. Reconhecendo o valor dessa aprendizagem o professor Célio Maru (T. I. 18 Praias) nos relata:

Essa é a brincadeira mais importante que eu acho e que faz parte da 'beyusarálbeyusirálbeyustirá – (brincar, brinquedo, brincadeira)' na minha aldeia. Todo dia os meninos e as meninas têm um costume de tomar banho muito cedo. Eles levam as crianças que não sabem nadar e logo eles mostram como nadar. Depois eles põem na água os que não sabem e pedem para eles nadar. Aí os que não sabem começam a praticar o nado até que eles aprendem, esse é o costume do nado na minha aldeia. E, com essa prática que as crianças costumam fazer, é muito difícil eles pegarem uma doença. O jeito da brincadeira de nadar é assim, eles fazem uma carreira e se jogam dentro da água, e eles nadam com a cabeça do lado de fora da água.

Quando as crianças já sabem nadar eles começam a imitar os peixes, como por exemplo: “Na hora do banho as crianças convidam: - vamos brincar de peixe jundiá, surubim, caparari, jacaré... Cada qual imita um peixe. Os que têm mais força vão cair no meio do rio, os menores ficam na beira da praia” (Prof. Fernando Henrique Kaxinawá/T. I. Rio Breu). Muito comum é a brincadeira da lama, narrada pelo professor Virgulino Ixã (Kaxinawá/T. I. Jordão): “Em tempo de infância eu gostava de tomar banho no rio com muitos meninos. Fazia lama na descida do barranco, subia e depois descia escorregando”.



Figura 2: Brincadeira da lama (Crianças Kaxinawá/Rio Envira-AC).
Foto: Gilberto Dalmolin (1999).

Outra brincadeira bastante conhecida entre nós, a cabra-cega, é relatada pelo professor Aldenor Kaxinawá (T. I. Praia do Carapanã): “*Bekü beyus (cabra-cega): As crianças gostam dessa brincadeira para ganhar coisas. Elas colocam algumas coisas em cima de uma tábuia e amarram o rosto de um com um pano, fazem uma, duas voltas e soltam para ele vir acertar no objeto, quem acertar ganha*”.

O verão amazônico – período de estio – é particularmente favorável para a realização de muitas brincadeiras, tanto na água...

(Beyusi bakuwã). Quando as crianças vão tomar banho no rio elas gostam de brincar de arapuá – que é uma abelha que gosta de fazer a sua casa num galho de pau. Todo mundo cai no rio e se escolhe uma pessoa para virar a árvore com arapuá, os outros

ficam em volta dessa pessoa que está em pé com água na cintura. Os outros ficam circulando e mergulhando por baixo das pernas dela e dão uma rasteira no que está de pé, quando ele cai na água os outros comem o mel das abelhas, aí esse vira abelha e corre atrás dos outros que comeram o seu mel (Prof. Rufino Sales Kaxinawá/T. I. Alto Tarauacá).

Quanto nos roçados e capoeiras:

Na minha aldeia a brincadeira que eu acho interessante é a espingarda de talo de mamão. As crianças se juntam e vão para o roçado fazer espingarda com o cano da folha de mamão. Cada um pega o talo de uma folha e uma varinha. Depois pegam pedaços de malva e fazem as balas. Pegam o cano do talo de mamão, colocam a bala e dizem: - agora nós vamos apostar quem mata mais veado. Os veados são grilos e borboletas. Cada menino vai para a capoeira e as meninas ficam esperando o veado chegar para tratar, tirar o couro e fazer a comida. Elas só escutam os tiros 'chututu' - quando as balas saem das espingardinhas. Quando um atira, o outro fala; - matou compadre! O outro responde: - nada compadre... Foi embora. Essa brincadeira pode durar muito tempo, até juntar todas as caças e depois eles vêm para suas casas onde as 'esposas' estão esperando seus 'maridos' chegar com a carne. Eles fazem isso treinando as caçadas desde pequenos para quando crescer, saber 'tirar rumo' para casa - não se perder na mata, saber voltar (Profª. Francisca Arara-Shawädawal/T. I. Igarapé Humaitá).

Quanto nas matas:

Brincadeira de caba. Os meninos quando estão 'de monte' e eles sabem onde estão as casas das cabas, eles pegam as folhas de bananeira e se enrolam. Depois eles pegam galhos de pau e vão quebrar a casa da caba. Quando um deles começa a quebrar os outros vão ao redor e machucam toda a casa da caba. Quando eles terminam de quebrar a casa da caba, eles começam a se beliscar entre eles mesmos. Mas, às vezes ainda sobra alguma caba viva e ferram eles, e quando um deles chora, eles terminam a brincadeira e vão para suas casas (Prof. Lucas Manchineri/T. I. Mamoadate).

Procurando "encrenca": Iskuruti (balanço de cipó):

Os jabutis são os donos dessa brincadeira e sua alegria era realizá-la. Acontecia assim: os jabutis faziam um iskuruti (balanço) nas árvores com cipó envira, e balançavam de um lado para o outro sobre um barranco alto. Quando eles balançavam para lá e para cá, seu casco roçava os espinhos das pupunheiras caídas. Eles gostavam de fazer isso para testar o casco e ver se ele era forte, eles apreciavam ouvir o ruído do espinho no casco. E todos se divertiam provando que sua carapaça era dura e resistente. No entanto,

em dada ocasião eles foram observados pela onça que quis fazer o mesmo. Embora aconselhada a desistir porque não tinha casco, ela não quis ouvir os conselhos e obrigou um deles a lhe balançar. E quando ela oscilou sobre os espinheiros... Um grande espinho lhe perfurou o coração. Os jabutis falaram entre si: - "meu tio, meu irmão, meu avô... nós lhe avisamos para não fazer isso, mas, ela não quis ouvir...". E não tendo jeito, choraram e a dividiram em pedaços para comer. Enrolaram os pedaços em folhas e cobriram com cogumelos orelha de pau. Passado um pouco, o irmão da onça chegou perguntando: - Vocês viram meu irmão? Eles responderam que não a tinham visto e que ela já saíra no rastro de seus irmãos. Mas o irmão da onça desconfiado perguntou: - E o que é que vocês levam aí? Eles responderam: É apenas o nosso kunu (orelha de pau). Mas, o irmão da onça não se convencendo disse: - Deixem me ver isso. E quando ele foi tirando os cogumelos e abrindo os pacotes de folha, exclamou: - Isso parece um pedaço do meu irmão. E os jabutis responderam: - Askara itiru (pode ser). Então o irmão da onça farejou o local onde eles estavam brincando e encontrou muitas abelhas, dessas que gostam de sangue, e também achou farelos de ossos. Então ele falou: - Vocês comeram o meu irmão! E furioso começou a passar os jabutis na unha, que quer dizer começou a cortá-los em pedaços com suas grandes garras. Tirou a cabeça de um, arrancou o rabo de outro, quebrou os cascos deles e foi embora. Nessa hora chegou um grande marimbondo para tirar o sangue dos jabutis. Mas, ele ia falando baixinho: - Eu vou tirar um pouco do seu sangue, mas, eu vou grudar vocês de novo. E assim fez. O problema é que ele colocou tudo trocado, colou a cabeça de um no lugar do rabo, e em outro o rabo no lugar da cabeça, trocou perna com braço e braço por perna. Por fim, o marimbondo aconselhou-os a se espalharem, por causa da vingança da família da onça. E por isso até hoje em dia, na mata, a gente só encontra um jabuti de cada vez, e por isso também que eles têm o casco todo remendado (Narrador: Professor Fernando Luiz Yawanawá).

Apresentaremos a seguir um resumo das brincadeiras infantis nas diversas etnias do Acre, a partir de pesquisa realizada pelos professores Alderi (Apurinã); Isaac, Komâyari e Wewito (Asheninka); Cherê e Teka (Katukina); Maru, Aldenor, Banê, Ixã, Evilásio, Txuã, Ibã, Maná, José Mateus, Tui Yurumapa, Amê, Tenê, Rufino, Virgulino (Kaxinawá); Genesio e Jaime (Manchineri); Antonio e Edilson (Arara-Shawádawa); Aldáizo e Nane (Yawanawá):

As brincadeiras mais frequentes dos **Apurinã** são: balançar no cipó, dançar o Mariri, realizar pescarias. Há também a corrida com folhas diversas, formando uma espécie de cata-vento como nos relata o professor Alderi: "As crianças convidam as outras e sentam embaixo das árvores. Elas fazem as palhetas do avião com folhas, depois medem a distância [que vai ser percorrida] e correm bastante. Elas brincam de par. Quando ninguém aguentar mais termina a brincadeira".

Os **Arara-Shawádawa** utilizam diversos utensílios para brincar de casinha, feitos com palha (paneiros, cestos e vassouras) e barro (fogão, potes, pratos). Fazem a brincadeira de espingarda de talo do mamoeiro.

Os **Asheninka** brincam de arco e flecha, peteca (txotaki) e bilboquê c/cabeça de tartaruga. Realizam corridas na praia. Utilizam como brinquedos bonecas de barro, madeira e cipó. Fabricam utensílios (para brincar de casinha) feitos com cipó (cestas, paneiros) e madeira (gamelas). Fazem animais de barro, madeira (pássaros, peixes, canoinhas, pião, etc.) e palha (peteca e pião). Jogam pião: *“Primeiro eles fazem uma combinação com os colegas para fazer o pião, quando eles terminam o brinquedo eles chamam as outras crianças para jogar e ver quem é o melhor, para ver quem racha o pião do outro”*. (Professores Asheninka). Brincam de casinha (*ashakaweytxa*):

O menino mais velho e a menina mais velha são os pais, os outros são os filhos. Eles fazem uma casinha e começam a brincar – as meninas fazem caçuma – e os meninos trazem frutas da mata dizendo que é caça, eles comem juntos e daí termina a brincadeira, ou quando os pais chamam precisando de ajuda, ou quando eles não querem mais, ou não tem mais tempo, nem hora (Prof. Valdete Piyanko).

Os **Kaxinawá** fazem pintura corporal. Brincam de casinha e comidinha, arapuá e fazer cócegas. Imitam animais. Realizam diversas brincadeiras na lama. Fazem sons e movimentos em roda. Brincam de arco e flecha: *“Eles fazem a flecha com a pupunheira, depois eles ficam flechando as folhas da mata, insetos, e pequenos animais, para ser um bom caçador no futuro. Quando os pais chamam, eles param de brincar”* (Professores Kaxinawá). Brincam no rio. Jogam bola. Fazem a do pinica pau; Saltam com vara; Pulam do barranco; Fazem espingarda de talo do mamoeiro. Desenham animais e pessoas. Brincam de tocaia, imitam sons de animais. Fazem puxa-puxa com cipó (buá, nininamea), de samaúma e buruti. Utilizam diversos utensílios para a brincadeira de casinha, feitos com barro (pratos e vasilhas diversas). Fazem a brincadeira do cipó: *“Eles amarram um cipó preto em uma árvore bem virgem, que esteja do outro lado do igarapé, eles embalam de um lado para o outro”* (Professores Kaxinawá).

Utilizam como brinquedo, bonecas de barro, sabugo de milho, madeira (bálsamo), bolinhas de barro para baladeiras, carrapeta de cambucá e semente de patoá ou castanha, petecas de palha de milho e penas de pássaros. Fazem cata-vento com folhas e espinho de palmeira. Adornam-se com palha de palmeiras para dançar o mariri (pulseiras, saias, chapéus). Fazem buzina de rabo de tatu, piões e carrapetas de sementes diversas. Constroem casinha usando palha e cipó. Fazem canoinhas, remos, pássaros, peixes e apitos de diversos tipos de madeira.



Figura 3: Criança Kaxinawá com brinquedo de madeira
Foto: Nicole Algranti, (1997).

Danças mariri:

A brincadeira acontece num dia marcado. Tem que arrumar alimentação como carne, banana madura, macaxeira. Depois convidar todo o povo da aldeia para dançar, é a nossa festa tradicional, cantando música na nossa língua, com pintura de jenipapo no corpo e comendo comidas variadas tipo carnes de animais da mata, macaxeira, caiçuma, milho verde. Vai um bocado de gente para a mata e outros ficam no terreiro da casa. Os que foram para a mata chegam todos enfeitados com folhas de palmeiras. A brincadeira acontece com todo mundo circulando abraçados, tudo misturado, adultos e crianças, homens e mulheres (Professores Kaxinawá)

Os **Manchineri** utilizam utensílios para brincar de casinha, feitos com palha (abanos, paneiros, vassouras) e barro (potes, pratos). Fazem a brincadeira *kotshi kotshi*: “As crianças fazem um roda e deixam um objeto no local para ninguém mexer, quando alguém for pegar vai ter que se esconder e outro vai correr atrás dele até pegar. Os outros não saem do lugar. Quando esses cansarem entram mais dois para brincar” (Professores Manchineri).

{INSERIDO} É muito especialmente o **jogo da onça**⁶:

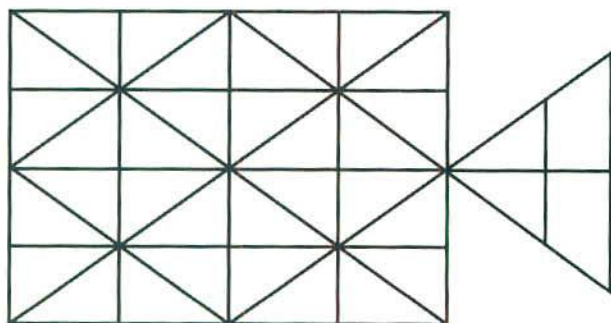


Figura 4: Tabuleiro do jogo da onça.

O objetivo do jogo consiste em prender a onça na toca (figura triangular fora do retângulo), ou a onça capturar cinco cachorros. No jogo os movimentos podem ser feitos em todas as direções (horizontal, vertical e diagonal) de uma intersecção a outra das linhas traçadas no tabuleiro:

6 Aqui no Brasil esse jogo também é encontrado entre os Bororos do MT (Aldeia Meruri), onde é denominado como Adugo. É também conhecido nos países nórdicos como raposa e gansos. No Nepal, *bhaga chal*. Na Índia *lau kati kata*. Aqui na América do Sul, registros apontam que ele era jogado pelos Incas, no Peru. A diferença básica entre todos eles são as peças do jogo. No Peru, as peças representam o puma e os carneiros. No Nepal tigre e cabras. Na Índia, leopardo e vacas. Na China, senhor feudal e camponeses. E aqui no Brasil, onça e os cachorros.

Participam dois jogadores, um fica com a onça e o outro com os quatorze cachorros. A peça que representa a onça fica bem no centro do tabuleiro e as demais, atrás, à direita e à esquerda. A onça começa, ou seja, jogador que está com a onça começa o jogo movimentando a peça para qualquer casa que esteja vazia, em qualquer direção. Em seguida, o jogador com os cachorros move a de suas peças. Tanto a onça quanto os cães podem andar uma casa (vazia) por vez, em qualquer direção e desse modo a onça captura um cachorro saltando sobre a casa em que ele esteja, para a próxima casa vazia, podendo capturar mais de um cachorro de cada vez (em todas essas situações se procede como no jogo de damas). Para vencer a partida o jogador com a onça deve capturar cinco cachorros ou o jogador com os cachorros impedir qualquer movimento da onça. Ao final da partida invertem-se os papéis. O jogador que tem a peça da onça passa a representar os cachorros, e vice-versa (Professor Jaime Lhulhu Manchineri).



Figura 5: Jogo da onça (7)
Foto: Thiely Mariano

Os **Yawanawá** fazem muitas brincadeiras, dentre elas o *Mariri saiti*:

As crianças se organizam da seguinte forma – uma menina sai de casa em casa para juntar os coleguinhas, brincam juntos meninos e meninas. Eles se pintam e colocam chapéus de pena. Fazem uma roda bem grande e começam a cantar. Eles ficam rodando com força pegando no braço um do outro. Elas fazem também um fogo bem grande para queimar as palhas e queimar as pernas dos meninos. O objetivo dessa brincadeira é para manifestar nossa cultura. Quando elas se reúnem para cantar os velhos se sentem felizes em ver que a nossa cultura nunca vai se acabar (Professor Nanel/T. I. Gregório).

7 O Projeto *Brincando como antigamente* é executado desde 2005, pela Fundação Municipal de Cultura Garibaldi Brasil (FGB) em parceria com a Universidade Federal do Acre, inicialmente através da disciplina Prática de Ensino da Educação Física Escolar, e posteriormente pelo Programa de Educação Tutorial do (PET-Cultura Lúdica) do Curso de Educação Física, sob nossa tutoria. Atualmente esse projeto tem equipe própria, contando com recursos do Fundo Nacional de Cultura (FNC).

Brincadeira da cana (*Tsuatiya shushuti*):

Meninos e as meninas vão ao roçado buscar a cana, depois eles cortam os pedaços, gume por gume. Os meninos pegam a cana e vão para o meio do terreiro. As meninas vão tomar os pedaços de cana das mãos deles, se ela tiver força de tirar fica com aquele pedaço. A brincadeira acaba quando eles ficam muito cansados (Professora Leda Matilde/T. I. Gregório).

E flechar na água:

No verão, em dia de sol, as crianças se juntam e saem para cortar pau de marajá e tirar talo da palmeira cocão. A brincadeira acontece da combinação de meninos e meninas. Elas ficam cozinhando macaxeira e os meninos vão caçar ou pescar, flechar peixe bodó para eles comerem juntos, cozido ou assado na brasa (Professora Raimundinha/T. I. Gregório).

Entre **os Jaminawa**, os professores relataram a brincadeira de roda, esconde-esconde, casinha e jogo de bola.

O Jogo como Elemento da Cultura

Em 1938, Johan Huizinga (1980) na obra clássica sobre o jogo – *Homo Ludens* – analisa o significado do jogo como elemento da cultura, resumindo as características formais do jogo como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. [...] desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendências a se rodearem de segredo e a sublinharem suas diferenças em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1980, p. 16).

A seguir apontaremos as características do jogo propostas por Huizinga, correlacionando-as com as brincadeiras relatadas pelos professores indígenas, considerando: *A reprodução de cenas do cotidiano; O treinamento para futuros papéis a ser desempenhados; A habilitação para tarefas rotineiras; A socialização; O fortalecimento dos laços de identidade.*

É uma atividade livre:

Eu brincava de cantar, assobiar, nadar no rio, correr na praia, pular do barranco. Usava pedras para matar nambu, macaco, peixe, cotiara, cotia, calango. Flechava melancia, cacau, barro para treinar pontaria. Cantava mariri. Quando era tempo de seis anos eu gostava de brincar assim (Prof. Ibã Kaxinawá/T. I. Alto Purús)

Conscientemente tomada como não séria: “Quando eu era criança gostava muito de brincar junto com meus colegas, muitos tipos de brincadeira: de casinha, inventava casamento de meninos com meninas. De caçador... as meninas cozinhavam comida na lata e todos fingiam ser um bom almoço” (Prof. Yskuhu Shauanawa/T. I. Porto Walter).

E exterior à vida habitual:

As crianças formam um grupo e vão para a praia tomar banho. Lá inventam a brincadeira de arapuá. Então, um deles se forma em árvore e outros em arapuá no galho da árvore, e outros derrubam a árvore para poder comer o mel da abelha. Ai as abelhas atacam e eles correm, mas a abelha consegue atacar alguns deles. E quem consegue sair sem ataque da abelha é que consegue comer mel da arapuá (Prof. Ixã Kaxinawá/T. I. Jordão).

É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro:

Vou contar uma história da primeira festa que nós tivemos na nossa aldeia Goiana, o mariri, que é nossa tradição Katxanawa, no dia 8 de julho de 1998. O professor Aldenor convidou todos os alunos e pais para se encontrar à noite na escola, e assim começamos a dançar de 7 horas até 11 horas da noite. Dançamos e gravamos nossa música com muito carinho e alegria por ser a nossa cultura em nossa dança Kaxinawá. Todos nós dançamos e falamos em dar continuidade à nossa dança na nossa aldeia (Aluno Aurismar Kaxinawá).

Praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios: “As crianças gostam de brincar na beira do rio, na mata, no terreiro, e dentro de suas casas” (Prof. Ibã/ T. I. Jordão).

Segundo certa ordem e certas regras: “Os meninos às vezes brincam separado, por exemplo, quando eles fingem que estão no trabalho, fazendo casas ou caçadas. As meninas também brincam em separado quando vão fazer caçuma para eles tomar” (Prof. Yskuhu Shauanawa/T. I. Porto Walter).

Promove a formação de grupos sociais [...]:

Na festa de pirantã dançam homens e mulheres separados. Os ho-

mens danças tocando os instrumentos. Eles tocam e as mulheres saem acompanhando. Eles tocam os tambores e as flautas tsungari, tem um grupo que toca as flautas e outro que toca os tambores. Tsungari é um som que só os homens podem tocar. O toque do tsungari é lembrando os antigos. Nessa festa a gente toma caçuma para recordar o passado. As mulheres desafiam os homens e os homens desafiam as mulheres, as músicas são repentemente tirados na hora. Um canta uma prosa e o outro responde seu verso. As mulheres cantam e dizem coisas de dentro delas mesmas, dizem tudo que estão sentindo. No final da seqüência de músicas e desafios os homens ficam na beira da gamela e elas servem a caçuma. Eles começam a se pabularesem dizendo aos outros: - Eu sou bom mesmo, tu me viu cantando? E o outro pergunta: - Tu me viu também? Os homens não podem recusar a caçuma que a mulher serve, tem que tomar toda mesmo, até não agüentar mais. Aquele que não agüentar já perdeu. Na próxima festa já vai ter uma música dizendo que ele perdeu na festa passada. Nesse caso, ela vence-o na caçuma. E assim vai-se comemorando a brincadeira (Prof. Isaac Asheninka/T. I. Rio Amônia).

Desse modo, o jogo ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida, torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, ao seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural.

Assim, acreditamos ser possível utilizar o jogo – de forma contextualizada – na escola. Para que isso ocorra, devemos conhecer os jogos dos diferentes povos do mundo – indígenas e não indígenas – considerando a memória lúdica de diferentes sociedades.

Nesse sentido, nas aulas de Educação Física podem ser utilizados jogos que impliquem (SOARES et al., 1992, p. 67):

O reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação; O reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos; A identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e da relação destes com a natureza; A inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação; A inter-relação com outras matérias de ensino; As relações sociais: criança e família, crianças entre si, crianças e professor, crianças e adulto; A vida de trabalho, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países; O sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores sociais que estas envolvem; A auto-organização; A auto-avaliação e avaliação coletiva das próprias atividades; A elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.

Em 2004 encerramos nosso trabalho de consultoria no Projeto de Autoria da

CPI-AC, cuja síntese vamos expor a seguir. Tivemos como objetivos: *interpretar, formular e discutir com os professores indígenas os processos de aquisição das aprendizagens pelas quais passaram, bem como o sentido e a funcionalidade desses conhecimentos na prática de formação profissional* realizada no curso de formação da CPI-AC.

Trabalhamos os conteúdos dispostos da seguinte maneira: *1 – Módulo introdutório*: a) O que é educação física? Conceitos, definições, discussão e análise crítica; b) – O que é cultura corporal? Definição conceitual, discussão e análise crítica. c) – Elementos da cultura corporal: jogos, brinquedos e brincadeiras, danças, cantos, mímicas, expressões corporais, lutas. *2 – Módulo de aprofundamento de conteúdos*: a) Jogos e brincadeira de cada etnia. Brinquedos de cada etnia. Esportes não-indígenas: futebol, natação, corrida. b) *Aprofundamento de competências*: Conhecer e descrever os jogos e brincadeiras de cada etnia. Descrever e confeccionar os brinquedos de sua etnia. Descrever e realizar o futebol, o nado e as corridas como são vivenciados em sua etnia e relacioná-los criticamente com os esportes futebol, natação e corridas não-indígenas. Conhecer as regras básicas do futebol. Conhecer os fundamentos básicos da capoeira. Relatos de experiência com práticas corporais vivenciadas nas escolas. Apresentação de propostas que relacionem os conteúdos e competências das práticas corporais estudadas, com sua prática pedagógica e rotina na aldeia.

Os procedimentos didáticos utilizados foram desenvolvidos por meio do relato de experiências de ensino-aprendizado, onde abordamos a forma como cada professor pensa e executa sua prática pedagógica da cultura corporal e como pesquisa as práticas corporais em contexto.

Além disso, os procedimentos utilizados podem ser considerados como *ensino reflexivo* (CALDERHEAD, 1987) com narrativas que evidenciaram conhecimentos e valores, assim como a emergência de situações diretamente ligadas ao dia a dia comunitário e escolar, exigindo dos professores indígenas um posicionamento, interpretação e elaboração de novas formas de ação. Essa estratégia metodológica ajudou na ampliação da *reflexão sobre a reflexão na prática* (SCHÖN, 1983, 1987, 1992) como espaço privilegiado na formação docente.

Para desenvolver as experiências de ensino-aprendizado definimos estratégia que atendessem as especificidades dos conteúdos, criando formas e ocasiões para evidenciar o pensar e o fazer de cada professor, levando à reflexão individual e coletiva sobre a cultura corporal, o conhecimento necessário sobre as práticas corporais e os conhecimentos a serem ensinados, guiados pelas perguntas: *O que aprendi da cultura corporal? Sou capaz de transmitir/ensinar esses conhecimentos para/com meus alunos? Como utilizo esses conhecimentos na escola e na comunidade?* Essas questões foram discutidas em atividades orais e escritas, por meio da descrição de *casos de ensino* (MIZUKAMI, 2002) – reais e fictícios – debatidos/expostos pelos professores indígenas.

No eixo *conhecimento dos conteúdos* a tarefa realizada foi bastante longa e proveitosa. A descrição – oral e escrita – dos professores foi bem detalhada, envolvendo os conteúdos ministrados na escola, bem como os conteúdos presentes em cada cultura: *“Eu passei a incentivar os jovens com atividades de esporte. Eu também sabia um*

pouco dos cânticos tradicionais. Eu jogava eles na roda, dançava o mariri, ensinava a cantar. Também ensinava a fazer jogo de flecha e fazia natação no rio [...]” (Prof. Célio Maru Kaxinawá/T. I. Igarapé do Caucho).

No eixo *relação professor-aluno* foram sistematizadas informações sobre os alunos das escolas de cada comunidade, o que pelo fato de serem apresentadas para um leitor-avaliador, pareceu exigir-lhes pensar nas características do seu trabalho e tornar esse pensamento comunicável. Tratou-se de aprendizagem altamente individualizada, que pode se desprender da aprendizagem do grupo:

Eu estou aqui no curso, mas, sempre me lembrando dos meus alunos: como é que eu vou ensinar o que eu estou pegando? Como eu vou fazer eles entenderem? [...] Será que eu vou chegar lá e pedir que eles prestem atenção e evitem conversar? Ou sou eu que estou explicando tão rápido, ou dando as explicações diferentes? Ou sou eu que não estou entendendo os pensamentos deles? Ou sou eu que não estou fazendo eles se animarem com aquela matéria? Para evitar isso eu chego na minha casa, pego o meu diário e leio. [...] sozinho mesmo vou pensar e fazer o planejamento, para no outro dia fazer eles ficarem bem animados e sentir aquela vontade de estar na sala de aula. [...] Então essa é a minha preocupação com as minhas aulas desde que eu comecei a ensinar [...]” (Prof. Lucas Brasil Manchineri)

E como, por exemplo, *motivar os alunos*:

[...] ensinar, explicar, orientar, educar, aconselhar, falar, conversar, ter o jeito de encaminhar os alunos com amor, ter paciência, praticar coração bom e orgulho de ajudar as crianças. Esse objetivo nas salas de aula é o que o professor deve sentir na cabeça e no coração [...] Sempre pergunto se os alunos gostaram ou não das aulas. Se não gostaram tem que mudar para eles se animarem, ficarem atentos e alegres. [...] É também temos que saber preparar os temas, conhecer o que os alunos gostam, e ajudar eles a se desenvolver. E as aulas têm que ser bem caprichadas. Isso é o que eu observo. (Prof. Komâyari Asheninka/ T. I. Rio Amônia).

No eixo *conteúdos específicos dados em sala de aula*, ao narrar suas experiências de docência, expuseram seus conhecimentos específicos da disciplina, além de conhecimentos sobre os alunos. Nesse eixo houve a exposição de *casos de ensino* fictícios – elaborados por mim – e casos de ensino reais, vividos pelos professores, o que segundo a minha ótica, favoreceu a troca de informações e a construção de variadas práticas pedagógicas pela exemplificação: *“Temos as festas tradicionais o katxanawa, a festa do cipó, festa do gavião, o batismo. As músicas de cura, a preparação de comidas típicas, as pescarias com tinguí e flecha, as caçadas, as pinturas corporais [...]”* (Prof. Edson Medeiros Kaxinawá/T. I. Rio Jordão).

Eixo conteúdos trabalhados na escola:

Aprendemos conhecimentos com os pais e os mais velhos e que são transmitidos na escola: de como vivem na terra os diferentes povos, a época das frutas, todo o sistema de vida dos antigos. Isso é educação de qualidade: 'cada povo estudar o que é seu'. Estudar sua história, de seu povo, trazendo tudo isso para sala de aula, fazendo o aluno refletir em cima desse passado, poder diferenciar e também o que está no presente, para você se planejar o futuro [...] (Prof. Isaac Asheninka/ T. I Rio Amônia).

Ou na comunidade:

Nos dias que os alunos acompanham seus pais, é para aprender os conhecimentos do nosso mundo da maneira que vinham repassando os nossos conhecimentos, de geração em geração sem a escrita, só guardando na memória e repassando na oralidade - nas caçadas, nas pescarias, nas coletas de frutas, nos plantios de roçados e nas festas culturais do nosso povo Asheninka [...] (Prof. Isaac Asheninka/ T. I Rio Amônia).

Neste último eixo foi adotada a estratégia de discussão circular, partindo-se de situações vividas. “Quando comecei na escola, eu desenvolvi minhas habilidades com as crianças, e me fez despertar a respeito de como ensinar, o que ia ensinar e para o que servia. Eu estava abrindo portas às novas gerações, a novos conhecimentos para a cultura” (Profa. Raimundinha Putane Yawanawá/T. I. Gregório).

Os professores ao mesmo tempo em que faziam seus relatos, expunham o que pensavam, discutiam com os pares, analisando sua prática pedagógica. “Aprendi no curso a fazer relatório, documentos; ler e interpretar a escrita, o diário de classe de outra pessoa, entender o que foi feito durante as aulas. E também fazer o meu planejamento, e como agendar os meus trabalhos” (Prof. Lucas Manchineri/T. I. Mamoodate).

Propondo pesquisas e produzindo materiais didáticos:

Vamos junto com os outros professores pesquisar, neste ano de 1998, um pouco da nossa história cultural, a dos Asheninka: como eram feitas as festas antigamente; qual era o nome; as músicas; se havia uma data certa para essa festa, se ainda são as mesmas de hoje ou se já mudou bastante; que tipos de brinquedos eram utilizados para as crianças brincarem; o nome; se o homem brincava e se as meninas também brincavam; saber se era do próprio povo ou se foi emprestado de outros; quais são os de hoje e se teve mudança ou não. Registrar tudo isso para servir de material para trabalhar na escola. É vamos trazer alguns materiais para o próximo ano, no próximo curso [...] (Professores Asheninka: Isaac e Komáyari/T. I. Rio Amônia).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2002 a coordenação pedagógica da CPI-AC, na pessoa da educadora Nietta Monte, passou a encaminhar com os consultores das diversas disciplinas do Projeto de Aatoria, a conclusão de vinte anos com a formação de professores indígena (1983-2003), tarefa que passaria a ser conduzida pela Secretaria Estadual de Educação do Acre. As reuniões visavam avaliar os docentes indígenas – caso a caso – observando-se suas competências, desempenho nos cursos e em sala de aula (descritas nos relatórios dos assessores em visitas às aldeias), os registros nos diários de classe, a produção de materiais didáticos (o que foi realizado em cada disciplina).

Para tanto, todos os consultores das diversas áreas de conhecimento deveriam recuperar o registro dos conteúdos, tendo como norte três questões: *O que aprendi? O que ensinei? Como esse conhecimento foi utilizado na comunidade?*

A recuperação desse registro para cada professor deveria ser feita a partir de um memorial – de narrativa oral – a ser realizada coletivamente ou individualmente, e também pelo registro escrito (em língua indígena e portuguesa), versando sobre as competências gerais (pedagógicas) e específicas (em cada disciplina), bem como políticas e profissionais, traçando o percurso de cada professor no Projeto de Aatoria, registrando – suas histórias de vida, viagens, diários, fotos, gravações em vídeo e áudio, desenhos, atas de reuniões comunitárias, mapas, cartilhas. Enfim, tudo que tivesse fundamentado sua formação, por meio de pesquisas como professores e gestores de ações de ensino em suas comunidades.

Em nosso trabalho buscamos favorecer a troca de experiências entre os pares, pela forma pessoal de cada um expressar seu conhecimento. Essa estratégia revelou-se importante fonte de partilha sobre o processo reflexivo empreendido pelo grupo, em diferentes momentos e níveis, assim como forneceu elementos que nos permitiram proceder à avaliação do grupo. Foi possível – a partir dessa troca de informações – compreender as aprendizagens específicas dos docentes em situações concretas, nas quais esses professores foram desafiados a refletir, expressar suas crenças e a explicitar suas práticas diante das evidências postas pela situação real de ensino.

A avaliação teve como parâmetro a correlação entre as competências acadêmicas e a aprendizagem apresentada: Compreensão sobre os temas do programa; Reflexão crítica; Criatividade; Participação; Linguagem clara na apresentação dos trabalhos orais e escritos; Assiduidade; Responsabilidade na realização das tarefas individuais e em grupo bem como no planejamento e execução dos projetos de pesquisa e outras atividades pertinentes.

As atividades escritas se mostraram importantes nessa fase do nosso processo avaliativo, já que ao escrever sobre o que pensamos e sobre o que fazemos, desenvolvemos uma reflexão distanciada e a *posteriori* sobre o exercício profissional. Ao escrever desenvolvemos um processo mais profundo de reflexão, principalmente quando escrevemos para outros lerem e analisarem – como foi o caso das tarefas propostas – há maior comprometimento com a clareza e o encadeamento das colocações feitas.

Além das tarefas escritas, a socialização oral de idéias e pontos de vista fez parte das estratégias adotadas. Os professores relataram para os seus pares sua maneira de ver os conteúdos temáticos, a relação desses conhecimentos no desenvolvimento em sala de aula e analisaram as práticas corporais produzidas em seu grupo social. Em suma, as experiências de ensino-aprendizado foram desenvolvidas em torno de quatro eixos básicos: conhecimento dos conteúdos; a relação professor-aluno; o ensino dos conteúdos; a aplicabilidade desses conteúdos em contexto comunitário.

Tal metodologia mostrou-se relevante estratégia de trabalho partilhado e investigativo dos professores, possibilitando: A análise de situações concretas de ensino-aprendizado, nas quais eram desafiados a refletirem e verbalizarem suas crenças e a explicitarem suas práticas. A construção de situações com narrativas que evidenciam conhecimentos, valores, situações ligadas ao dia-a-dia escolar e comunitário, exigiram dos professores explicitações, interpretação e planos de ação:

Durante esses vinte anos do Projeto de Aatoria, assessores, consultores e professores indígenas colocaram em jogo um novo tipo de conhecimento profissional, articulando teoria e prática, conhecimento e ação. Podemos afirmar assim, que a prática reflexiva foi o eixo estruturador do conhecimento e das aprendizagens dos professores indígenas, pois referenciou as diversas áreas do conhecimento, dando, conseqüentemente, sustentação política, metodológica e organizacional ao currículo e às escolas indígenas do Acre.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. **A Educação Física na escola indígena: limites e possibilidades.** 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Aprendizagem da docência no Projeto de Aatoria da comissão Pró-Índio do Acre:** Saberes e histórias de vida de professores indígenas. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – {Não é faculdade, as informações são apenas as que estão a seguir}, Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

BRASIL. **Decreto 26/91.** De 04 de fevereiro de 1991. Brasília, DF: Presidência da República.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, nº. 248, dez. 1996. p. 27.

_____. CNE. **Resolução CEB 1/99.** Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/

SEF 1998b.

CALDERHEAD, J. **Exploring teachers' thinking**. London: Cassel Educational Limited, 1987.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e Sudoeste do Amazonas**: desenho de um currículo de magistério indígena. Rio Branco: CPI/AC, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Brasília, DF: Editora UNB, 1963.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP/MEC, v. 20, n. 76, fev. 2003, p. 13-18.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. **Visão didática da Educação Física**: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KAHN, Marina.; FRACHETTO, Bruna. **Educação indígena no Brasil**: Conquistas e desafios. *Em Aberto*. Brasília, v. 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985.

LOPES DA SILVA, Aracy. Uma "antropologia da educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: **Revista Olhar**, UFSCar, São Carlos, (1), 97, jun. 1999.

MASSÔ, João Alberto. Os índios Cachararys. In: **Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro 1909 a 1911**. Tomo XXII e XXIV. p. 98-100.

MATOS, K. G. Proposta pedagógica de Física. In: CPI-AC. **Proposta curricular bilíngüe intercultural para a formação de professores índios do Acre e Sudoeste do Amazonas**: desenho de um currículo de magistério indígena. Rio Branco: CPI/AC, 1997.

MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**, vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MONTE, Nietta Lindemberg. **Escolas da floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

_____. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, 2000, p. 118-133.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos, S.P: EdUFSCar, 2002.

RÊGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 14. ed. Introdução: Castele, J. A. Notas: Ribeiro, J. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado? In: Strozemberg, I. (Org.). **De corpo**

e alma. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.

SCHÖN, Donald. **The reflexive practitioner**: how professional thinks in action. USA, Basic Books Inc, 1983.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. New York, Jossey Bass, 1987.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; FILHO, L.C.; ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, Maurice. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto, 1994.

**JOGOS/BRINCADEIRAS
INDÍGENAS: A MEMÓRIA
LÚDICA DE ADULTOS E IDOSOS
DE DEZOITO GRUPOS ÉTNICOS**





JOGOS/BRINCADEIRAS INDÍGENAS: A MEMÓRIA LÚDICA DE ADULTOS E IDOSOS DE DEZOITO GRUPOS ÉTNICOS

Beleni Saléte Grandó
Severιά Idioriê Xavante
Neide da Silva Campos

*Por viver muitos anos dentro do mato
moda ave o menino pegou um olhar de
pássaro — Contraiu visão fontana. Por
forma que ele enxergava as coisas por
igual como os pássaros enxergam. As
coisas todas inominadas. Água não era
ainda a palavra água. Pedra não era
ainda a palavra pedra. E tal. As palavras
eram livres de gramáticas e podiam ficar
em qualquer posição. Por forma que o
menino podia inaugurar. Podia dar às
pedras costumes de flor. O menino e os
pássaros vivem em igualdade de natureza
por ter vivido muitos anos dentro do
mato. Dessa nova modalidade de se viver,
resultou uma maneira de ver – “contraiu
visão fontana”. (Manoel de Barros –
Poemas Rupestres)*

Este texto é resultado de um trabalho realizado com os professores indígenas em formação no Curso de Licenciatura “3º Grau Indígena” da Universidade do Estado de Mato Grosso¹, com material didático da disciplina Educação Física, ministrada pelas professoras Beleni Grandó e Severιά Idioriê Xavante, na cidade de Barras dos Bugres, em julho de 2004.

Com o objetivo pedagógico, foi desenvolvido um trabalho acadêmico em que os alunos – professores indígenas em formação no ensino superior – buscaram em suas comunidades diagnosticar quais eram os jogos e brincadeiras que estavam pre-

1 O Estado de Mato Grosso iniciou a formação de professores indígenas com projetos específicos para o magistério como o primeiro, o Projeto Tucum (1996-2001) que habilitou 176 professores. Outros projetos foram e são desenvolvidos em nível médio sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, em parceria com a FUNAI e ONGs, e apoio da UNEMAT e UFMT. Em 1998, em Cuiabá, durante a Conferência Ameríndia de Educação e Congresso de Professores Indígenas do Brasil, com participação de 685 professores indígenas, estes elaboram a “Carta de Cuiabá”, e reivindicam ao Governador do Estado Dante de Oliveira, o Ensino Superior. Atendendo à demanda, a Universidade do Estado de Mato Grosso, assume esta responsabilidade e cria o Projeto 3º Grau Indígena que atualmente se transformou na Faculdade Intercultural Indígena, com sede no Campus Universitário de Barra do Bugres, Mato Grosso.

sente na memória lúdica das pessoas. Para identificar as relações entre a cultura lúdica e as mudanças sócio-culturais da comunidade, optou-se por orientar o levantamento das memórias dos parentes dos professores com idades de 25 anos até 92 anos. O trabalho foi desenvolvido com mulheres e homens de 18 etnias, sendo a maioria residente em territórios localizados em Mato Grosso.

As etnias que participam deste trabalho sobre as “brincadeiras” (JOGO) presente na memória lúdica dos jovens e adultos são: Umutina, Baniwa, Rikbatsa, Pataxó, Trumai, Xavante, Bakairi, Paresi, Irantxe, Ikpeng, Bororo, Tikuna, Terena, Tukano, Pataxó, Juruna, Tapirapé e Mehinako.

Este texto, portanto, resulta do esforço acadêmico coletivo entre indígenas e não indígenas, em busca da produção de material pedagógico para a educação intercultural sobre as práticas corporais lúdicas, e apresenta o que capturamos dos dados obtidos por estes professores de diferentes etnias e territórios indígenas. Nosso objetivo é sistematizá-los e inferir uma reflexão ao mesmo, visando compreender quais brincadeiras estão presentes por faixa etária nas diversas culturas lúdicas e como estas podem ser potencialmente utilizadas para uma Educação Intercultural que valorize as culturas e histórias desses povos do Brasil.

Assim, buscaremos identificar por meio dos dados empíricos, quais brincadeiras são específicas (tradicional) nas diferentes etnias, quais brincadeiras foram incorporadas e modificadas, bem como as brincadeiras que são introduzidas pela escola no espaço de territorialidade indígena.

Os alunos/professores, por orientação didática da disciplina, a fim de compreenderem que na escola o brincar compõe o processo de ensino-aprendizagem de outras disciplinas e que, o JOGO, como um conteúdo da Educação Física, deve ser inserido no trabalho pedagógico do professor no sentido de levar os alunos a vivenciarem práticas sociais que tenham significados, que os desafiem para conhecerem novas formas de movimentar-se, de relacionar-se com os outros, conhecer novos materiais, criarem novas regras, construir relações com o espaço, com o tempo, com os colegas e consigo mesmo. Desafiado pelo brincar, aprende sobre o brincar, o brinquedo, a brincadeira, mas também aprende novas possibilidades de interagir com outros colegas, outros materiais, outros espaços, com criatividade e alegria.

O JOGO, como um saber a ser vivenciado coletivamente na escola, contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas formas de compreender sua realidade sócio-cultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente. Seja imitando animais ou outras formas de criação imaginária no faz de conta, seja com brinquedos reais e situações de competição, no jogo, coloca-se em relação com um mundo de possibilidades novas. Ao entrar no jogo, não se saber quem ganha ou perde, e, na grande maioria das vezes, o jogo em si não tem vencedores, pois basta jogar para ganhar novas experiências, novos saberes, portanto, ao jogar, todos ganham.

Este JOGO é diferente do esporte, que para a Educação Física brasileira, refere-se às práticas corporais presentes nos Jogos Olímpicos (competições de atletismo,

ginástica, natação, futebol e outras práticas corporais muito específicas, pois em cada uma das modalidades há uma diversidade de tipos de competição que são individuais ou coletivas). Ou seja, são esportes todos os jogos de competição que são desenvolvidos durante o maior evento esportivo mundial, e que são, em cada Jogos Olímpicos, modificados em suas regras, por uma comissão internacional que tem por objetivo deixar o jogo mais competitivo para todos os atletas que representam seus países.

Assim, o Jogo de que falamos aqui, e que trabalhamos com os alunos/professores indígenas na UNEMAT, são as práticas corporais lúdicas que homens e mulheres de diferentes idades criam e recriam no cotidiano das relações sociais da sua comunidade, sua aldeia. Os professores entrevistaram as pessoas de sua aldeia para coletar diferentes Jogos que pudessem conhecer e depois utilizar como recurso didático, como conhecimento sobre a realidade social de seu povo, e assim, trabalhar com as crianças na escola indígena.

Segundo Berta Ribeiro (1988, p. 290), em seu trabalho sobre “90 objetos rituais, mágicos e lúdicos”², para a maior parte dos povos indígenas, o brinquedo é um elemento da cultura que está estreitamente relacionado às atividades e tarefas cotidianas do mundo adulto, as crianças são chamadas por meio deles, a aprender sobre seu mundo, ou seja, com o brincar a criança aprende sobre as tarefas que vai ser chamada a exercer quando adulta. O brincar é assim uma prática educativa específica de cada fase da infância e tem também diferenças conforme a organização social do grupo, assim como há brincadeiras conforme o sexo, que variam a partir de determinadas fases da infância.



A partir dos estudos sobre registros bibliográficos, Berta Ribeiro (1988) afirma que podemos dividir “os utensílios para o lazer infantil” dos povos indígenas em seis classificações, além dos brinquedos como pião, corrupio, peteca, aviãozinho e outros brinquedos presentes no cotidiano das crianças indígenas. São eles: 1) brinquedos trançados, com destaque ao ‘pega-moças’; 2) brinquedos em dobraduras; brinquedos em cera; 4) brinquedos de barro; 5) camas de gato; 6) bonecos.

Para além das brincadeiras descritas nestes relatos dos professores indígenas, os entrevistados referem-se ao brincar com bonecos e animais confeccionados em barro e madeira, como vimos em nossa experiência com diferentes povos indígenas as crianças se ocupando de esculpir animais, canoas, remos, cestas e outros utensílios que, em miniatura, são manuseados por elas durante o brincar e o aprender a lidar com o mundo adulto. Ao esculpir e moldar os recursos da natureza com significados expressos pela cultura, as crianças produzem seus brinquedos ao mesmo tempo em que aprendem a produzir seus futuros instrumentos necessários para produzir a vida em sua comunidade.

2 RIBEIRO, Berta. 90 Objetos Rituais, Mágicos e Lúdicos. In: RIBEIRO, Berta. *Dicionário do Artesanato Indígena*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1988. (p.285-318).

Nas entrevistas percebemos que as brincadeiras que são consideradas tradicionais nas diferentes etnias, tinham como cenário principal, muitas vezes, o contato com a natureza. Nos relatos, este cenário é apresentado demarcando uma natureza específica de cada região na qual a etnia se constitui como povo tradicional. A cultura lúdica assim, fala do local em que as pessoas vivem, sua história, seus valores, seus fazeres, fala da vida cotidiana e das relações que o homem e a mulher, desde a mais tenra infância, estabelecem com o seu meio, que é social, mesmo na relação com a natureza.

Com isso, podemos concluir que o local é, durante o brincar, também apropriado pelo jogo como conhecimento. Ao interagir no meio natural, a criança o “desnaturaliza” a árvore, o rio, as frutas, as folhas e os animais, ela apropria-se de cada um desses elementos como cultura, construindo sentido e significados diferentes para cada um dos elementos com que brinca. Aprende sobre eles e passa a valorizá-los. O meio passa a se constituir como um meio cultural próprio da criança e do seu grupo social.

Quando na escola o professor possibilita que a criança saia do espaço da sala de aula, ele também pode recorrer à natureza como conhecimento, coletando materiais que em sala de aula podem ser transformados em saberes relacionados aos conteúdos específicos de cada disciplina, mas ao fazer isso, amplia os referenciais da criança sobre esses conteúdos e cria novos sentidos e significados para estar na escola.

O trabalho realizado pelos professores entrevistando pessoas, homens e mulheres de sua comunidade, também pode ser um trabalho que eles façam com seus alunos, desde as séries iniciais. As brincadeiras (jogos) coletadas em entrevistas podem ser material para as aulas de Educação Física quando são jogadas, quando as regras e os recursos utilizados para se brincar são discutidos, quando a forma de brincar é recriada e adequada ao espaço e ao tempo da escola. Mas também, podem ser transformadas em textos escritos que serão utilizados como material didático para o ensino da língua (indígena e portuguesa), para conhecer a história do povo e compreender como novas práticas sociais são apropriadas quando se está em relação com outros (relação do contato com o não indígena que fica registrada nas brincadeiras levadas pelas missões, pelos pesquisadores, pela escola, etc.). Com isso, queremos dizer que investigar as brincadeiras junto à comunidade pode ser um tema a ser desenvolvido num projeto pedagógico que envolve todas as crianças e todas as disciplinas poderão recorrer a este acervo da memória lúdica para trabalhar com seus conteúdos específicos.

Há um grande repertório de jogos trazidos pelos professores. Alguns são relatados como os nomes que podemos identificar na cultura infantil em todo o Brasil, outros são jogos que são adaptados por cada povo para o brincar com as coisas da cultura e da natureza onde vivem. E há outros que são específicos de cada povo.

Podemos perceber pelos relatos que há nesse repertório de jogos (brincadeiras) lúdicos vivenciados pelas comunidades indígenas, uma grande ampliação da cultura corporal de movimento, principalmente entre os mais jovens.

Com isso, percebemos que entre os mais jovens, o repertório dos jogos tem uma maior identificação com cultura lúdica das demais crianças e jovens não indígenas, o que pode significar um maior contato das comunidades indígenas com demais grupos sociais próximos aos seus territórios, o acesso maior (mais tempo disponível) com a televisão, ou ainda, o acesso na escola, com jogos e brincadeiras não indígena e o não reconhecimento da escola das práticas corporais/culturais indígenas como saberes relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

1 AS BRINCADEIRAS BANIWA

Na etnia Baniwa os pesquisadores Marcelino Fontes Baniwa, Walter Baniwa, Walter Antônio Benjamim Luciano, fizeram as entrevistas com indígenas na faixa etária dos 25 até os 51 ou mais, no Território Assunção do Içana/São Gabriel da Cachoeira – Amazonas.

As brincadeiras citadas pelos entrevistados foram: Onça e Cutia, Brincadeira da abelha, Tapuchuca (cobra cega), Mudo, Maria tucupi, Gato e rato, Grilo, Piracema, Esconde-esconde, Jogo do palito, Caiu no poço, Tupana, Berlinda, Ciranda-cirandinha, Fui no tororó, Passa-passa treze, Dança do gato, Anjo mal, Repiu-piu, Adivinhação, Fui na Espanha, Sapatinho branco, Baralho, Jucukuku, Turucururu, Kururu, Yauti, Pira, Balanço de cipó, Semeadura de pimenta, Tapaxuka, Pião de tucumã, Balão de leite (solva de folha pequena) e Arrancar cuia, Fazendo do bacuri, Cariaã masculino e feminino.

Foram citadas também pelos Baniwá que as brincadeiras que eles fazem no terreiro das casas a noite são: Guarda anel, Anel com fio, Jogo do mete-mete e Trampo.

Há também as brincadeiras que podem ser realizadas apenas no período da Páscoa como: Pião, Cipó-roda, Peteca (feita de folha de bananeira ou de milho), Espingarda de pau, Jogo de botão, Boneca de tábua, Cemitério, Jogo de bolinha, Cola ar, Baça de gato, Barra bandeira, Barquinho de molongó, Avião (feito de folha de coco), Avião de molongó, e Bolinha de tucumã.

Dentre as brincadeiras realizadas no transcorrer do ano são citadas: Cupim, Pira, Pirapucú e Castelo de areia.

Foram descritas três brincadeiras: Onça e cutia, Brincadeira da abelha, e o Cariamã. O Cariamã, descrita por Walter Baniwá na verdade é um ritual Baniwá que se originou por meio de uma brincadeira entre os garotos e que se configura como dos grandes momentos de aprendizagem das novas gerações.

Com este exemplo, podemos compreender a relevância que o Jogo tem para todos os povos. Pois, esse é criado num momento em que a comunidade está voltada às práticas tradicionais ritualizadas, assim ao criar uma forma lúdica e reconhecer o brincar como importante também nesse momento, os mais velhos reconhecem a relevância do Jogo para educar os mais jovens nas tradições de seu povo.

realizadas quando há alguma comemoração específica, ficando tais atividades sendo praticadas no dia do índio e no advento do aniversário da aldeia.

5 O BRINCAR ENTRE OS TERENA

Na etnia Terena foram entrevistados, conforme nossa orientação, pessoas da comunidade que tinham em 2004 idades que agrupamos em três faixas etárias: pessoas com 31 a 40 anos, pessoas com 41 a 50 anos e pessoas com idades acima de 50 anos.

A professora Terena, Ana Carina, apresentou em seu relatório os dados que apresentamos abaixo, atendendo a diferentes relatos das pessoas entrevistadas. Na memória das pessoas, percebemos que as mulheres brincavam e brincam de boneca, como ocorre com todas as crianças, que brincam com as coisas que no mundo dos adultos elas veem seu pai e sua mãe fazer. Para as mulheres, brincar de boneca é brincar com o papel social a ser assumindo entre seu povo quando adulta, o de ser mãe.

Assim, nos relatos trazidos por Ana Carina, percebemos a presença da boneca como um brinquedo permanente, mas que sofre alterações no uso dos recursos que o ambiente em que as crianças estão disponibiliza. Assim, percebemos também, que algumas brincadeiras se mantiveram no decorrer dos anos entre os Terena, especialmente a brincadeira de casinha e de boneca, sendo alterada conforme o contexto vivenciado pelas crianças em cada período da história do grupo.

Memória do brincar para pessoas 31 a 40 anos:

“[...] brincavam de bonecas e casinha, brincávamos de pular elásticos, amarelinhas [...] brincávamos de latinha: como se fossem nossos sapatos, abríamos as latas de leite ninho e enchíamos de terra ou pedrinhas pequenas, furávamos as tampas e amarrávamos uma corda nelas e depois colocávamos os pés e saíamos andando.”

Memória do brincar para pessoas 41 a 50 anos:

Segundo Ana Carina, as pessoas gostavam de *“brincar de casinha e de fazer comidinha em latas de massa de tomate, assavam passarinho que os meninos matavam com o estilingue”*. Outra forma de brincar que era utilizado por este grupo, era brincar com materiais oferecidos pela natureza, por exemplo, transformavam espigas de milho em bonecas.

Memória do brincar para pessoas acima de 50 anos:

Ana Carina entrevistou a Dona Feliciano que tinha 75 anos, em 2004 e ela afirmou que em sua época de menina, *“quase não brincava, pois tinha que ajudar nos serviços de casa”*, mas durante entrevista lembrou de que quando brincava, brincava de boneca, transformando objetos do seu cotidiano em brinquedos, como a sua boneca de garrafa, que ela enrolava em pedaços de panos.

6 O BRINCAR ENTRE OS TUKANO

Nesta etnia, foram entrevistados pessoas de 25 a 30 anos de idade e de 31 a 51 anos, pelo professor Clovis Batista Maria. De acordo com Clovis, os sujeitos na faixa dos 25 a 30 anos pesquisados brincavam com os brinquedos construídos na própria comunidade, como por exemplo, a bola e o carrinho.

No mundo infantil destes adultos, havia espaço para as brincadeiras de rodas, brincar de remar e pular em árvores. Já as brincadeiras de comidinha e casinha, quem brincavam eram as meninas e também o jogo rouba folha de palmeira, que é semelhante ao rouba bandeira.

Para os Tukano entrevistados, com idades entre 31 e 51 anos, as brincadeiras que lembram são: *“nadar, lançar barro em época de chuva, pega-pega, futebol com bola de seringa, casinha e barquinho de molongó”*.

7 AS ATIVIDADES LÚDICAS DOS Umutina

Participaram da coleta de dados sobre jogos na Aldeia Umutina em Barra do Bugres-MT, sete acadêmicos indígenas que participaram das aulas de Educação Física no curso da UNEMAT (Alicia Tau Hucere, Marcio Monzilar Coiezomaé, Eliane Boroponepá Monzilar, Maria Alice de S. Cupudunepá, Edna Monzilar, Eneida Kupadanepá, Filadelfo de Oliveira Neto, Osvaldo Corezomaé Monzilar). As entrevistas foram realizadas com um grupo de pessoas com idades entre 25 a 51 anos, no ano de 2004.

Dentre as brincadeiras citadas pela etnia Umutina, percebemos uma grande variedade de jogos/brincadeiras da cultura popular infantil não indígena. Vale citar que por decisão de Marechal Candido Rondon, os Umutina em seu Território, tiveram que conviver com várias etnias e com isso, a língua e a cultura comum entre os diferentes homens e mulheres que lá conviveram passou a ser a cultura do colonizador, a do povo da região e a cultura escolar. Os professores Umutina, no entanto, vêm produzindo materiais didáticos para a escola que contribuem para a valorização da cultura de seus ancestrais e o reconhecimento da história e cultura do povo pelos jovens que hoje representam a comunidade nos Jogos dos Povos Indígenas e em muitos outros espaços de intercâmbio intercultural.

Entre as brincadeiras foram relatadas: Touro Bravo, Cola pau, Rouba bandeira/latas, Passa anel, Anjo do mal, Bom barqueiro, Caiu no poço, Sete mocinha da Europa, Arco e flecha, Queimada, Corrida livre, Corrida do ovo, Corrida do saco, Corrida da agulha, Futebol, Dança, Dança da laranja, Músicas de roda (atirei pau no gato, ciranda, a gata espiava), Amarelinha, Pandorga, Dominó, Bingo, Jogo da memória, Tirimore (este é um jogo Paresi). Percebe-se uma variedade das práticas lúdicas, ao mesmo tempo em que há uma inserção muito forte das brincadeiras não indígenas nesse contexto.

Na descrição de algumas atividades realizadas verificamos que não há grandes modificações, outras são muito semelhantes as que estão presentes na cultura popular infantil das escolas, das ruas e cidades brasileiras. Dentre as atividades descritas, a atividade de arco e flecha nos chamou a atenção por conseguir passar algo para além da brincadeira em si, mas o que representa essa atividade para os indígenas Umutina. Descrevemos abaixo o resultado das entrevistas feitas pelos professores em 2004, na aldeia, em Barra do Bugres-MT.



ARCO E FLECHA

Eneida Kupanepá-Umutina

Componentes: Quantas pessoas quisessem participar. Era combinado para todos irem ao mato matar passarinho, quem flechava ou matava mais, era um bom caçador e no rio quem flechava mais peixe era um bom pescador. Os peixes e os pássaros mortos eram trazidos para a aldeia e servia como alimentos. Essa brincadeira incentivava os jovens a serem rapazes trabalhadores.



TOURO BRAVO

Alicia Tau Hucere-Umutina

Componentes: Mais de 4 pessoas (quanto maior o número de participantes melhor).

Nesta brincadeira relatada por pessoas mais velhas (31 a 50 anos), todos os meninos ou meninas seguram uns nas mãos dos outros, formando uma cerca reta; um dos participantes será escolhido para ser o touro bravo. O touro bravo toma uma certa distância, em seguida dispara toda velocidade em direção a cerca, quando o touro bravo consegue passar da cerca, os participantes saem em sua perseguição até conseguir pegá-lo e quem pegar será o próximo touro bravo. Quando o touro bravo não passar da cerca é fechada rapidamente em forma de círculo feito pelos participantes, após ser preso no círculo, o touro bravo começa a perguntar a cada um, colocando a mão no ombro de cada um: - Que madeira é essa? Este responde, falando o nome de uma madeira. Por exemplo: - Cedro!

Assim cada participante irá responder o nome de qualquer madeira, terminando a pergunta para todos, em roda, o touro enfurece até conseguir furar a roda (cerca), onde sai em disparada, fugindo dos componentes, que saem em sua perseguição até pegar, quem pegar será o próximo touro.

8 OS JOGOS DO POVO PARESI

Na etnia Paresi, foram realizadas entrevistas pelos professores cursistas em várias aldeias do seu Território localizado no município de Tangará da Serra, Mato Grosso: Aldeia Sacre I, Aldeia do Rio Verde, Aldeia Salto da Mulher e outras, em que o professor não especificou o local da entrevista, sendo eles: (Sandra A. Azomaizokero, Alexandre Azomará, Rony W. Azainayre Paresi, Nilce Zonizokemairô, Pedro Nazokemai, Valdomiro Nazokemai, Salomão Nezokemazokai, João Quirino Eazokemae, Ângelo Kezomae, Miriam Kazaizokairo).

Das memórias lúdicas registradas entre os paresi, quatro pesquisadores indígenas escolheram relatar as brincadeiras da memória dos mais velhos. São elas:

Tidymore, Peteca, Cabeça-bol, Flecha, Futebol, Vôlei, Perna de pau, Brincadeira da ema, Sucuri na água, Boneca, Carrinho, Caçada, Folhas e frutas e Cantigas não indígenas e indígenas, Adivinhação, Waimyalatya, Nawati.

Essas mesmas atividades foram citadas também pelo grupo da faixa etária entre 31 e 40 anos, acrescentando Jogo de pauzinho, Esconde-esconde e Mergulho. A única brincadeira diferente entre a faixa dos 31 aos 40 e dos 41 aos 50 foi a brincadeira “Derrota”.

A brincadeira Sucuri que é citada por diversos faixa etárias pesquisadas foi descrita pelo acadêmico Alexandre Azomará. De acordo com o acadêmico, essa brincadeira foi inventada e é uma atividade que ocorre em sala de aula e fora dela, sua forma de jogar, ele descreve no seu relatório e transcrevemos abaixo.



SUCURI

Alexandre Azomará-Paresi

As crianças chegam a beira do córrego e falam assim:

- Quem cair por último na água vai ser sucuri e vai nadando atrás das outras crianças para pegá-las. Mas a equipe escolhe um pau para ser o pique, e a criança que se apoiar nele não será pega. Se o sucuri não conseguir pegar todas as crianças (quase sempre não consegue), as crianças manda-o chocar.

Esta brincadeira de pegador na água, as crianças gostam muito e fazem muitas variações dela conforme o local onde brincam.



De acordo com os entrevistados de Alexandre, os entrevistados citam o futebol como uma atividade realizada pela etnia, afirmando que o futebol teve sua introdução nas aldeias no período de 1980.

De acordo com relatos de Irena Aimazokeiro e Ismael Ezomae, nas entrevistas,

as pessoas destacaram as brincadeiras que praticavam enquanto criança e na adolescência, nas aldeias do Povo Paresi: *“as crianças paresi brincam na beira do rio e no pátio das casas, de construir casinhas, de casamento, de caça e pesca, de esconde-esconde e corridas. Na adolescência, brincam de cabeça bola, arco e flecha, jogo da marmelada, da peteca e outros.*

Observamos também nos relatos destas pessoas mais velhas que o brincar estava sempre relacionado ao trabalho, a exemplo de outras etnias. De acordo com Dona Alice Kezokero, que em 2004 estava com 87 anos, ela *“brincava de fazer chicha, beiju, ralar mandioca, lavar roupa, fazer comida, tecia fios de algodão, fazia xiriba e outros”.*

Já o Senhor Antonio Zonizare, com 90 anos, relatou que *“brincava de arco e flecha, tidimore, cabeça-bol, jogava apostado e ajudava o pai”.*

Observa-se na etnia Paresi que as brincadeiras arco e flecha, tidimore, cabeça-bol, peteca, sucuri, foram as brincadeiras que apareceram em vários relatos de diferentes idades e em diferentes aldeias. Com relação ao cabeça-bol ou Jikeinahati, é uma prática realizada na aldeia em momentos festivos, e são todas consideradas expressão da cultura paresi, reconhecidas como “esporte paresi” por outros grupos étnicos.

Nas décadas de 1970 ao início dos anos da década de 1980, nós, crianças não indígenas de Cuiabá, ganhávamos de presente dos pais que viajavam pela região dos paresi, suas bolas de látex de mangaba. Eram bolas grandes e super leves, com as quais brincávamos muito de “vôlei” e todas as demais brincadeiras que inventávamos com a bola no ar.

A brincadeira Tidimore que aparece na maioria dos relatos foi descrita por Rony W.A. Paresi, como uma atividade feminina, conforme informações recebidas durante seu trabalho: *“As mulheres também se divertiam com as brincadeiras tidimore. Colocavam um grão de milho numa varetinha a uma distância de 25 metros, onde o objetivo era jogar uma fruta como pequi no chão para que pudesse rolar até o grão e tirá-lo da varetinha”.*

9 O JOGO DO JURUNA


Na Etnia Juruna, foi pesquisado pela acadêmica Karim Juruna. A mesma entrevistou pessoas com idade de 25 e 30 anos de idade. As brincadeiras realizadas dizem respeito, principalmente às atividades lúdicas tradicionais. Tais como: Arco e flecha, fazer avião de madeira, relatadas pelas pessoas de 25 anos. A atividade de futebol também teve presença como uma das brincadeiras. Para Manaku Jurema, as brincadeiras na infância eram *“imitar macaco, subir em árvores, pular de galho par ao outro, tomar banho de rio e brincar de Meraki.*



MERAKI

Karim Juruna

Se tiver dez meninos ou meninas, deve formar dois grupos de cinco pessoas. Cinco ficam em cima de uma canoa e cinco ficam a vinte metros de distância no meio do rio. Depois os que estavam no meio do rio gritam meraki e então os da canoa corriam para pegá-los. De modo que aquele que não for pego será o vencedor da brincadeira.



Nas memórias de criança do senhor Taikapi Jurema, este recorda como brincadeiras infantis existentes a dança e os cantos tradicionais, as lutas corporais, o arco e a flecha, remar de canoa, tocar flauta, imitar os adultos.

10 AS FORMAS DE BRINCAR BAKAIRI

Na etnia Bakairi, foram entrevistadas pessoas com idade entre 19 e 93 anos. Os pesquisadores indígenas que levantaram os dados entre as pessoas das duas aldeias Bakairi (Kura) Aldeia Pakueira e Aldeia Nova Canaã foram os acadêmicos Jeremias Caiuri e Genivaldo G. Poinie, Gilberto Sapenague Paroca, Durual Alacuiawa, Edson de Oliveira Santos, Paulo Kauopi, Eduardo M. Koni Tawanre, Arlindo K. Kogapi, Evandro Maltuaiaua, Jerônimo de Oliveira Santos, Maiuá). Na forma de organização dos dados dessa etnia, podemos identificar quais brincadeiras eram mais apreciadas pelos homens e mulheres durante suas infâncias.



25 a 30 anos – Brincadeiras realizadas pelos homens foram: dama, dominó, baralho, futebol, carrinho, pescar de canoa, carpir, dançar e cantar em rituais, imitar boiadeiro, correr a cavalo, brincar no rio, imitar caçadores que atiravam com as lanças.

Para as mulheres nesta faixa etária, as brincadeiras eram: boneca, comidinha, nadar, conversar e passear com os colegas, futebol.

Dentre as atividades que não foi possível identificar qual gênero, destaca-se: imitar boiadeiro, pegar animal a laço, correr a cavalo, imitar caçadores.

31 a 40 anos – Homens: carrinho, futebol, caçar, banhar no rio, pescar de canoa, jogava peteca, atravessar rio andando, pontaria de flecha em tiro ao alvo.

Mulheres: boneca, bola, peteca, imitar mãe (comidinha, dar beijinho, cuidava de crianças, e apanhar água.

Dentre as atividades que não foi possível identificar gênero destaca-se: esconde-esconde, corrida de pau, flechar calangos e coelhos, imitar capivara nos rios.

Entre as mulheres as brincadeiras que aparecem com frequência são principalmente a brincadeira de boneca.

41 a 50 anos: homens: carrinho, pneu, futebol, esconde-esconde, brincadeira de faz de conta (cavalinho de bambu), fazendeiro, guerreiro, cacique, arco e flecha, subir em árvore, luta de corpo a corpo, flechar peixe, brocha, lutas corporais, brincar no rio imitando os caçadores e motoristas.

Mulheres: bonecas, pega-pega dentro e fora da água.

Acima de 51 anos: homens: arco e flecha.

Mulheres: bonecas, dançar em rituais menos sagrados (Awapaninha, pe e Ary-nhoru), futebol.

Não foi possível identificar o gênero: imitar as atividades diárias dos pais (trabalho doméstico, lutas corporais, e a profissão dos professores não índios).

Percebemos, nas atividades, algumas diferenças nas brincadeiras entre homens e mulheres. Bem como o futebol aparece em quase todas as idades. Nas entrevistas com as mulheres, algumas deixavam bem claro que não praticavam esse jogo. De acordo com uma indígena no grupo pesquisado com idade entre 25 a 30 anos, a respeito do futebol, ressalta que “*antigamente as mulheres não praticavam esporte como nos dias atuais. Ela brincava esporadicamente de bola, dançava em bailes, nadava nos rios, conversava e passeava com as colegas*”.

Podemos também citar uma grande quantidade de brincadeiras citadas envolvendo a imitação das atividades realizadas pelos adultos, foram muitas narrativas que enfatizam isso. Observa-se nas brincadeiras que o papel da imitação desempenha uma função importante na vida desses indígenas.

11 O BRINCAR ENTRE OS TRUMAI

A etnia Trumai foi pesquisada pelo acadêmico Tacap Trumai Kaiaby, na aldeia Boa Esperança Awa'i Xingu-MT. Nessa etnia, foram entrevistadas pessoas com idade entre 28 e 60 anos de idade.

Observa-se por meio das entrevistas que as brincadeiras mencionadas foram as danças tradicionais: Aniyakiri, hopep, tare tare hadaicha icha há wel chalakat, hekurima, hipere, yamirikuma. E entre as brincadeiras, foram citadas: arukaka e watsip (minhoca), cabaça, chocalho de tracajá, redenha, esteirinha, boneca de barro, bola de mangava, flechinha, carrinho com lata de leite, caçar passarinho, subir em árvores e canoinha com cacho de inajá.



ARUKAKA

Takap trumai kaiaby - Trumai

Componentes: desde os 7 anos até os 30 anos de idade.

Arukaka é um tipo de lagarta que costuma comer a folha de pequi na época que o pequi começa a dar flor. Para realizar essa brincadeira os homens vão ao mato tirar a embira que usarão na brincadeira. Os homens vão de casa em casa brincando de arukaka, a embira é amarrada na madeira vertical da casa onde todos os homens seguram a embira dançando e cantando arukaka. As mulheres então começam a fazer cócegas no último da fila até chegar ao primeiro da fila. O último da fila não aguentando a cócega das mulheres acaba se soltando e saindo fora da brincadeira e assim as mulheres vão fazendo cócegas nos homens até o primeiro da fila, depois os homens vão para outra casa. Esta é uma das brincadeiras tradicionais da época de pequi, somente as mulheres de cada casa podem cocegar homens que estão brincando de arukaka e nenhum homem pode cocegar o outro homem.



12 O BRINCAR ENTRE OS IKPENG

Na etnia Ikpeng, o trabalho de pesquisa envolveu os pesquisadores: Maiuá, Korotowi, Iokore Kawakum Ikpeng. Não foi possível, pelos dados, estabelecer a faixa etária dos pesquisados. As brincadeiras citadas pelos sujeitos dessa etnia foram: Peteca e disco. Sendo que a brincadeira de peteca estava presente nas entrevistas dos três acadêmicos.

Citaram também jogos não indígenas como o futebol e o vôlei. Dos relatos da peteca, de dois pesquisadores a forma de jogar e mística envolvendo o jogo da peteca tinham o mesmo significado, isto é, a atividade de peteca ou tangpipi, que é confeccionada com tiras de flechas e palhas de milho secas. Homens e mulheres participavam desta brincadeira. *“a bola não podia cair no chão de maneira alguma, em primeiro lugar, a bola é lançada ao ar e é necessário que batam na bola sem que ela caia no chão mais ou menos 50 vezes, pois se subteende que se a bola cair rápido, possivelmente seu filho morreria”* (Korotowi).

Para o Acadêmico Iokore, citaram também a peteca como brincadeira tradicional, a diferença que não foi mencionada a questão da superstição caso a peteca caia rapidamente, bem como foi citado que somente os homens podiam participar dessas atividades, por ser uma regra tradicional. Hoje o jogo da peteca é brincado livremente por todos.

A brincadeira de disco conforme relatos é uma brincadeira muito praticada

“[...] o parato é feito com palha de breito de buriti, o grupo que vai acertar fica separado, de modo que um fica do lado do outro, e atribui as pessoas nome de animais e apenas os homens participam deste jogo” (Maiuá).

13 O BRINCAR ENTRE OS BORORO

Na etnia bororo foram pesquisados sujeitos com idade entre 25 e a 51 ou mais. As aldeias pesquisadas foram: Aldeia Pobore, Aldeia Tadarimana, Córrego Grande, Perigara-Pantanal e Meruri, pelos pesquisadores: Iraci Bororo, Valdemar Bororo, Áurea M. Cunha, Estevão Bororo, Bruno Tavie, Benedito Pereira Junior, Maria Trindade Tuboreguiuri, Elizabeth, Arnaldo Vicuno Ocoguebou e Valdecir Poxireu.

Pela organização dos dados podemos observar quais brincadeiras eram mais vivenciadas e registradas nas memórias dos bororo. Num dos relatos, não identificamos as idades dos entrevistados.

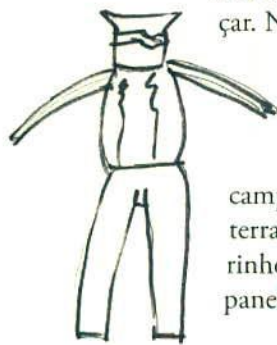
Dos bororo entrevistados entre 25 a 30 anos, em 2004, constatamos que na Aldeia Pobore, as vivências na infância foram marcadas pelas as brincadeiras de: pular corda, correr, banhar no rio, cantar e dançar com os pais. Na Aldeia Tadarimana, as brincadeiras que marcaram as memórias dessa faixa etária foram: pular corda, correr, tomar banho, jogar vôlei, peteca, brincar com os pais e dançar nos rituais.

Os entrevistados que tinham de 31 a 40 anos, na Perigara-Pantanal, relatam as brincadeiras da infância como: carrinho, roda de bicicleta, bolita, banhar no rio, casinha, boneca, subir em árvores, bombolê. Já as memórias da infância bororo na Aldeia Tadarimana foram: Arco e flecha, caçar animais, imitar peão, esconde-esconde, luta corporal, construção de brinquedos (hélice de avião com palha ou taboca), barquinho de caeté, onça e capivara, peteca, brincava de bola, cavalinho de pau, pegador no rio, futebol.

As pessoas com mais de 41 anos até 50 anos, foram entrevistadas na Aldeia Pobore e relataram que corriam com roda de carro, jogavam bola, bolitas, banho nos rios e córregos, brincavam de carrinho e flecha. Na Aldeia Tadarimana, relataram que brincavam de atravessar rio nadando, confecção de tigelas, panelinhas de barro, brincavam de petecas, de arco e flecha, de laçar um ao outro com laços de cipó, de mãe das almas, lutas corporais, casinha, comidinha, cantar e dançar.

Na Aldeia Perigara-Pantanal: brincavam com rodas de carro, jogavam bola, bolitas, banho no rio e córregos, carrinho, atiravam flechas e tinha amizade com outras crianças.

Dos relatos das pessoas com mais de 50 anos, os jogos apresentados na Aldeia Pobore foram: jogar nos campos de futebol, bolitas, flecha, jogar coquinho, peteca, enterrar outro na areia da praia, faziam arapuca para pegar passarinho, brincavam de bonecas de pano e espiga de milho, faziam panelinhas de barro, fogueira, casinha e comidinha de brinca-



deira. Na Aldeia Tadarimana, eles ofereciam comidas para as almas, faziam casas de palhas, pulavam com varas, brincavam de faz de conta, onça e capivara, arco e flecha, brincavam com bodoque, lançavam pedras. Já na Aldeia Perigara-Pantanal: Brincavam de bolitas, de atirar flechas, caquinho, petecas, enterrar uns aos outros na areia, fazer arapuca para pescar e pegar passarinho, brincavam de boneca de pano, espiga de milho, faziam panela de barro, faziam fogueiro para cozinhar comida de brincadeira.

Observam-se algumas semelhanças nas brincadeiras entre as diferentes aldeias Bororos, nas diferentes faixas etárias.

Percebemos também pelos relatos que o mundo infantil, permeado pelas brincadeiras, era uma forma de preparação para a vida adulta, muitas das aprendizagens adquiridas nos momentos de brincar significam uma apropriação de sentido e significados para a vida toda. Caçar, pescar, ser tornar um guerreiro. De acordo com o acadêmico Estevão Bororo referente as brincadeiras das meninas, elencava que “[...] as meninas utilizavam uma espécie de cestinho como se já estivesse se preparando para a vida de mãe, como se estivesse carregando o bebê no colo, amparado por uma espécie de cinto, (negia)”

Foram citadas também brincadeiras de luta corporal e corrida de mano (banaeira da lagoa). O acadêmico Silvio M. Oikare descreve a corrida de mano como “A disputa era feita por dois grandes clãs e vencia aquele clã que chegasse primeiro no centro da aldeia. O mano era um grande cilindro, que pesa aproximadamente 500 quilos.”

14 O BRINCAR ENTRE OS TAPIRAPÉ



A etnia Tapirapé foi pesquisada pelo acadêmico Alberto Orokomy'i, na aldeia Urubu-Branco. Foram pesquisados os jogos existentes na semana da educação dessa etnia, conforme os dados. As brincadeiras descritas foram: cavalinha, Xamaináwa, Maxirô, jogo da amarelinha, Xapie'ema, Xemiwoáwa, bola, cabo de guerra, maraxi e gavião.

Observa que algumas atividades fazem parte da cultura lúdica tradicional, algumas ocorrendo em momentos especiais, como é o caso do Maxirô.

De acordo com o acadêmico o Maxirô “é uma corrida cerimonial. É realizada em duplas. Cada dupla vai disputando a corrida correndo ao lado um do outro. Aquele que chegar primeiro vence a corrida. Nessa corrida podem participar rapazes de 8 a 16 anos de idade. A realização é sempre na época da derrubada”

Outras atividades são permitidas a presença apenas dos homens na sua prática corporal. Como é o caso do Xemiwoáwa, que é uma atividade que os indígenas utilizam para treinar alvo com o arco e flecha. Essa atividade revela também o cotidiano


dessa etnia, treinar arco e flecha significava desenvolver as habilidades na hora da caça. Nessa atividade, os indígenas inseriam um objeto a uma distância de “50 a 90 passos. Isso ajudava muitas pessoas a acertarem com o arco e flecha e dificultava a perca dos animais selvagens mesmo quando corriam.”

Podemos também inferir que se o Xeriwoânawa é uma atividade de treinamento do arco e flecha do mundo adulto, observamos uma brincadeira infantil dessa etnia que envolve basicamente o arco e flecha e o alvo. Isto é o Xamaináwa. Nesse jogo, observamos a construção do arco e flecha por quem interage nesta atividade.



XAMAINÁWA

Neste jogo as crianças podem fazer no máximo 10 flechas. Esse jogo é realizado em duplas ou em trios. Conta aproximadamente 15 a 20 passos para colocar o pedaço de pé de banana enterrado. Esse vai ser flechado pelas duplas e trios. Um começa a atirar somente com uma flecha. Depois o outro também começa a atirar com a flecha. Se os dois erraram, um deles vai pegar as duas flechas do colega. Se ele conseguiu flechar o pé de banana com a flecha do colega, ele guarda a sua flecha, pois a flecha do colega pertence a ele. Da mesma maneira esse colega também vai repetir o alvo. Se ele conseguiu flechar, ele vai conseguir de volta a sua flecha. Se ele não conseguiu, ele vai pegar outra que ele possui. Assim, a decisão vai seguindo até um ganhar toda a flecha do outro.



Foi descrito também o jogo da bandeirinha, com um cunho eminentemente pedagógico, no mesmo a descrição da atividade e as variações e o que a atividade proporciona aos participantes desse jogo.



JOGO DA BANDEIRINHA (jogo semi-cooperativo)

Objetivo: pegar o objeto e marcar ponto

Participação: a partir dos sete anos

Dois grupos de quatro pessoas ou cinco componentes

Espaço: Uma quadra de vôlei na areia. Uma área livre na aldeia

Material: dois pedaços de madeira

Desenvolvimento: O espaço é dividido em duas partes e cada grupo fica em um dos lados ficando um pedaço de madeira, ao fundo do seu. Os participantes de um grupo tentam entrar no campo adversário, a fim de pegar o pedaço de madeira sem serem tocados. Caso sejam tocados, ficam no campo adversário esperando que alguém do seu grupo venha salvar. Vence o jogo quem trazer o pedaço de madeira para o seu lado sem ser tocado.

Re-criação: A cada participante tocado os grupos mudam de lado, e esses membros trocam de grupo; cada membro tocado passa a fazer parte do outro grupo.

Toques: A cada partida terminada, há um interesse em mudar de grupo e isso é importante, pois possibilita uma interação maior entre os participantes.



15 O BRINCAR ENTRE OS XAVANTE

A etnia Xavante foi pesquisada em diversas aldeias pelos professores xavante: Paulo Tsererãwé Dumhivé (Parabubu); Oswaldo Buruwê; Donato tsimrihu Tsahobo; Vicente Tsimrihu Rãiráré (TI Parabubu); Gilberto Tserehômore; Carolina Réwaptu; Vitória B. Weene; Frederico 'Ruwabzu Tseretomoxatsé (Parabubure/São Pedro-Abadzinhorôdzé); Máximo Vratsé Tsi'ômwê (Nossa Senhora das Graças); Hipólito Tsibdadlé Tsiwatsé (Namunkurá); Cosme Tsew-e Wété (Sangradouro); Germana Pe'ê'ô Buprêwê; Antônio Tseretawé; Leandro Aptsiré; Carlos Tseré'wva'rã Pãiuvalbazu; Valmir Adzowe; Eliseu Waduipi Tsiapé; Francisco Itsaripi'a Ômore; Roque Teromnhí'eiwê; Floriano Matsa Tserenho'ê; Miguel Ângelo Eseredzatsu Maratedeuva; Bernadina Rénhére toptiro (Sangradouro); Paulo C. Tsererã; Marcelino Tsereruwété; Tibério Tsiwa'ru Abdzu; Bartocowem R.; Avelino R. Ts.; Waldemir Hóiwá'êwa (Ma'ré'a) e Lucas Tsupto, Matey Tseretopo Re, edi (Novo Paraíso), Xisto Tserenhi'ru Tserenhimi'rãmi, Olívio Wasomora, Rute Réwatsu.

O professor Donato Tsimrihu Tsahobo descreve três brincadeiras que estão presentes na maioria dos relatos dos professores quando apresentam as memórias lúdicas das pessoas entrevistadas em suas aldeias. Ele as apresenta como: "1- Competição de 100 metros (Datsairémê). 2- Treinamento de Arco e Flecha (Ti'ina Datsitsanho). 3- Treinamento de Luta Corporal (Datsiwamhori na datsitsanho)".

Essas três brincadeiras vão aparecer em todas as memórias lúdicas desde os mais jovens aos mais velhos. Correr, lutar e exercitar o arco e flecha são práticas que formam o corpo xavante, especialmente o corpo do homem xavante, desde pequeno. Pois, seu corpo é formado para ser guerreiro e este sentido do corpo veloz e forte está presente nas brincadeiras consideradas formas educativas para treinar sua educação para a vida adulta.

Assim, nos relatos de vários professores a brincadeira de arco e flecha está presente na memória de muitos dos entrevistados, de todas as idades. Para explicitar a relação do brincar com a vida na cultura xavante, apresentamos o relato do professor Antonio Tseretawé, que descreve a brincadeira presente na memória das pessoas com idades de 41 a 50 anos. Para elas, a brincadeira é "Flechinha de Buriti". Essa é uma brincadeira que também serve para treinar "velocidade e ficar forte para ser guerreiro", da qual participam crianças a partir de 13 anos, os grupos "Airepudu". Essa brincadeira ocorre também no centro da aldeia e as flechinhas têm nas pontas uma

marra, pois não podem machucar as pessoas.

Oswaldo Buruwê relata este jogo de arco e flecha como “A GUERRA (treinamento e interação do grupo)”. Ao descrever o jogo, informa que o mesmo ocorre a partir de 10 anos de idade, no centro da aldeia (wadã), onde os “[...] dois grupos lutam para ver quem flecha o outro, o que é flechado sai do grupo e espero o outro. Quando termina a luta, cada um se cumprimenta...”.

Um relato relevante sobre o brincar é feito pelo professor Leandro Aptsiré, que entrevista um senhor de 56 anos, e que, ao relatar suas memórias de criança e jovem xavante, mostra como os mais velhos, que educam os jovens, se preocupam com as brincadeiras e com as práticas corporais que são formas de formação do jovem para a vida adulta:

Eu entrevistei o senhor Cláudio Tsadaro, ele não disse tudo que fazia quando era criança. O senhor brincava de casinha juntamente com as meninas, brincava de guerra contra os colegas. Quando o Cláudio completou 16 anos, o pai dele chamou a atenção. O pai disse assim para ele, olha meu filho você já está ficando adulto. Um dia você vai ser Wapté, por isso, desde já, você pode parar de brincar com as meninas. Quando fui crescendo eu fui percebendo tudo o que aconteceu quando eu era menino. Quando foi Wapté, a realização de festa sempre foi a corrida de Buriti. O regimento é muito restringido e cruel. Eu era obrigado a participar de todas as festas, não perdia nenhuma festa principalmente a corrida de Buriti. O povo xavante avaliam seus filhos, quando é Wapté. Os Wapté é avaliado de: corrida de buriti, dança da madrugada, etc.

Assim, observa-se na fala dos Xavante entrevistados pelos professores, de todas as idades e nas mais diversas aldeias de Mato Grosso, que o buriti dá sentido a várias brincadeiras, assim percebemos nessas, as possibilidades do homem e natureza. O buriti expressa esta simbiose profunda em que o buriti deixa de ser apenas uma planta para se transformar simbolicamente em possibilidades de jogo, ou seja, de se apropriar da cultura e recriá-la em cada tempo e espaço em que as crianças se reúnem e são orientadas, educadas pelos mais velhos e pelo ambiente. Transformado pela cultura xavante, o buriti ganha outras dimensões nas possibilidades de criação e reinvenção da própria cultura. A tora de buriti é antes uma construção cultural com a qual o Xavante se apresenta como povo, diferenciando-se de outros que também usam toras de árvores para corridas ritualizadas e festivas entre o próprio povo. Da palha do buriti, muitos artefatos são confeccionados e utilizados tanto para instrumentos da vida diária, como para alguns mais especiais utilizados em momentos específicos da vida.

Das brincadeiras citadas pelas entrevistas com pessoas com idades entre 25 aos 51 anos ou mais, se destacam estas brincadeiras: Carço de buriti, Arco e flecha, Corrida de môni, Vi'wede (tora de buriti), Ho,o,o,ore, Cabo de guerra, Peteca, Arco com sede de buriti, Nadar, Luta corporal, Voamento, Jogo do lenço, Pular cordas, casinha, boneca, esconde-esconde. Paulo Tsererâvé Dumhivé, descreve o que foi relatado em

sua Aldeia Parabubu, por pessoas de 25 a 30 anos:

Eles falavam que brincavam com algumas brincadeiras que imitavam na construção casiula (origiual Xavante), faziam grupos para divisão de trabalho, conciliavam no chão com barro (argila) como se fossem belos indígenas Xavantes, tanto faziam caça para fazer casamento com ossos de animais e elas ajoelhavam-se. Também faziam jogos com a velocidade da fruta de marmelada (verde) enfiada perpendicularmente no meio, como se fosse mapa-múndi, e usavam acima (no local) de couro de veado campeiro que se chamam jogos: Tómoti.

Nos relatos das pessoas de 30 a 40 e de 41 a 50 anos, as brincadeiras que lembram são as mesmas. Segundo afirmam ao professor Paulo Tsereravê Dumhivé

“Eles nos propuseram que brincássemos ou imitássemos, tudo que os mais velhos faziam, como danças dos animais para o casamento, como danças dos padrinhos com pinturas, caçavam animais para o casamento como citados acima. E nos jogos que faziam petecas feita da folha de milho. Disputavam e aproveitavam no treinamento para guerrilha entre índios de outras aldeias”.

As pessoas com mais de 50 anos, em 2004, relatam ao Paulo que “os meninos faziam brincadeiras na caçada, aula para guerra onde usavam flecha e arco com a ponta tampada para não prejudicar adversário. Faziam jogos para animais [...] jogavam, em forma de disputa e treinavam com o bastão [...], casca de urucum e com a peteca (sem cair).

Com isso, podemos perceber que em algumas aldeias, ainda a memória lúdica está relacionada às práticas corporais com as quais as crianças brincam imitando o mundo adulto, aprendendo com isso a se identificar como xavante, a partir de jogos que de forma simbólica, os introduzem aos saberes e práticas da cultura, e os educam para quando mais velhos possam assumir seus papéis na sociedade xavante.

Um relato interessante está relacionado às meninas. Como afirma o mesmo professor: “Sem responsabilidade dos pais, ou na ausência deles, as meninas procuram encontrar amigas, ou vizinhas, para fazer brincadeiras fora de casa. Vão no lugar certo (cerrado plano) para poderem ocupar cantando. Animar a vivência com as amigas.”



BRINCADEIRA DE MENINA

Paulo Tsererãvé Dumhivé-Xavante

Participação: Meninas de 10 ou 12 anos, com a formação ou dupla frente a frente cantando.

Espaço: Lugar pouco úmido, tipo cerrado.

Material: Dupla a dupla (meninas) desarrumando cabelos.

Desenvolvimento: Antes de cantarem precisam-se formar duas filas com números de meninas iguais, ou seja, forma dupla para possibilitar a brincadeira cantada por conta da menina. Pronto, vão puxar cantos de sucessivamente e cantando animadamente com vozes. Depois que terminarem de cantar.

Cantos que se usam (escrevo na minha língua):

Noróipo na te ta'ru'u ni Lô'ó'jore,...

Piro'o wabhôhóre whôdô te Wabhó'ô ni

Toadará nho'a prédéirehehe.



MENINAS E MENINOS DOS CABELOS ENROLADOS

Hipólito Tsibdadlé Tsiwatsé-Xavante

Participação: desde os 07 anos de idade, meninas e meninos (brincadeira recreativa).

Espaço: Amplo e limpo: em frente a casa ou no pátio da aldeia.

Material utilizado: Sem material.

Desenvolvimento: Esta brincadeira acontece da seguinte forma:

1- as crianças se dividem em dois grupos, meninas contra meninos.

2- para iniciar a brincadeira as meninas e os meninos, cada um com sua fila, vão se aproximando dos poucos e cantando, o canto tradicional da cultura, elas e eles vão dançando lentamente mexendo o corpo para a frente e para trás até chegar ao local determinado para enrolação dos cabelos. Quando chegarem ao local, vão se mexendo e enrolando os cabelos do adversário até enrolar bem, depois disso ele se afastam e a brincadeira continua com os outros grupos.



TOMOTI

Bernadina Rénhére Toptiro-Xavante

Objetivo comum: Fazer o pião de tomoti do seu grupo girar por mais tempo,

dentro do círculo. Assistir o jogo sentado no chão e acompanhar a contagem dos pontos de todos os grupos participantes.

Participação: Dois grandes grupos, organizados em duplas, a partir de 05 anos.

Espaço: qualquer local

Material: Furto de tomoti, talo de Buriti, plástico, jornais e couro de veado.

Desenvolvimento: Começamos com todos os participantes desse jogo, furando o outro do tomoti com um talo de buriti. Todos percebem que fazem de um só grupo. Todos jogam no tomoti, e ganha quem fizer seu pião girar por mais tempo. Neste jogo, o time que perde, troca com o time que assiste sentado no chão. Depois de adolescente, os meninos não jogam mais essa brincadeira.



FORQUILHA DE PAU

Bernadina Rénhére Toptiro-Xavante

Os meninos e as meninas participam do jogo. Dividem-se em dois grupos adversários, sendo que em representante de cada grupo participa de cada rodada. Eles entram no círculo e encaixam suas forquilhas. Então começam a empurrar uns aos outros para sair do espaço demarcado no chão. Quem tiver mais força, leva o adversário até o seu grupo e retira outro representante para desafiá-lo.

Observa nos relatos feitos pelos professores xavante a partir das entrevistas, que os mais jovens já incorporam uma ampliação da cultura corporal lúdica, enquanto para os indígenas com mais idade há uma predominância das atividades tradicionais.



HO,O,O,ORE

Olívio Wasomora - Xavante

Componentes: várias pessoas

Desenvolvimento: Todas as pessoas mais velhas, até as idades menores entre homens e as mulheres, formavam duas filas enormes, uns de frente com os outros, e as duas eram assistidas por diversas pessoas idosas e também as crianças. E essa brincadeira acontecia da parte da manhã duravam algumas horas para começar e também terminar. E as duas filas começam a andar devagarzinho, saíam cantando a fim de se aproximar com a outra fila e voltavam andando para trás, continuava cantando. E essa brincadeira dança de passo era repetida três vezes olhando um para o outro. Por último as duas filas saíram novamente de seu lugar, onde estavam. Ao chegar perto de outros, cada um pega na mão do outro, cumprimentando e abraçando. Os homens e as mulheres se abraçam passando as mãos na cabeça um do outro perante as pessoas, que assistiam e eles gostavam de ver essa brincadeira.



BRINCADEIRA DE PERNAS


Paulo C. Tsereurá-Xavante

Como podemos esticar os braços e as pernas na posição, sem objetos embalados ou com o corpo leve ou firme para os seres atingidos.

A corrida foi das pernas, e que alguém ganha ou perde. Às vezes, quem chega, o primeiro num clã grupos divididos, os alunos desenvolvem as brincadeiras por divisão de atividade. Como era a posição das pernas direita ou esquerda para poderem correr mais.

Vestuário ou indumentária: Antigamente os Xavantes, os homens usam nōrowedezahō um estojo de penacho, e as mulheres, moças usam wedenhoru no pisco, também a gravata danhorebdzub'a, é usado como vestuário, e como dzadzahō. Antigamente os Xavantes A'uwê usavam nōrowedezahō como veste, os homens usavam nōrowedezahō o uso de estojo peniono. As gravatas brancas danho'redzab'a e wedenhoru, da'utsi que os homens usavam cintas, é costumes do vestuário. As mulheres têm modos de usar Wedenhōru no pescoço.

Restrição ou proibição: O povo Xavante tem suas tradições proibidas. Dietas alimentares, comida sem liberar, namoros proibidos. Lugares proibidos, sagrados, festas proibidas para mulheres.



As meninas, para brincarem das brincadeiras estabelecidas com brincadeira masculina, conforme relatos das pessoas com mais de 51 anos, necessitavam da autorização dos anciões para que pudessem estar vivenciando essas brincadeiras.

No relato das memórias de um xavante de 51 (em 2004), ele afirma que *“gostava de brincar de miniatura de arco e flecha [...] [Os meninos] Andavam em grupo e faziam pequenas aldeias no mato para que pudessem brincar, também dançavam vários tipos de danças [...]”*.

Nos relatos aparecem muitas atividades que expressam a relação com a sociedade não indígena, como ocorre com o futebol e futsal, entre os esportes mais citados. E alguns jogos adaptados como o jogo do infinito, jogo de bola e time zoneado.

A luta corporal chamada de “O'i'ó” era uma brincadeira que os xavante realizavam para ver quem tinha mais força. E aparece em vários relatos como uma brincadeira frequente entre os meninos.

No seu relato, a professora Carolina Réwaptu afirma que as brincadeiras citadas pelas pessoas entrevistadas, muitas se referem aos rituais festivos e às cerimônias que aconteciam na aldeia: *“quando uma pessoa vai passar de fase watebremiti para Ai'respundus, os meninos fazem a festa do “O'i'ó” e ficam pintados usando ornamentos de*

algodão recolhidos por outro grupo [...].”

De acordo com relatos de Vitório B. Weene, a respeito da corrida de tora de buriti, enfatiza que “*primeiro dividia as pessoas em dois grupos que iriam competir entre si. A corrida com tora de buriti é um fator principal para os grupos. Então quem se preparou bem vence a corrida de buriti*”.



Autor não identificado

MARIMBONDO COM NINHO

Esse tipo de jogo é um trabalho muito interessante e ajuda a levantar o astral e ao mesmo tempo proteger o ninho. Formam-se dois grupos, por exemplo, de cinco pessoas. Estas seriam os marimbondos que tem por objetivo proteger o ninho e as outras cinco pessoas seriam os provocantes com intenção de quebrar o ninho. O ninho é feito de terra ou de papel e o dono tem que ser bravo. Quando a pessoa quebrar o ninho, o marimbondo deve correr atrás da pessoa para picar e cada um tem uma pessoa para picar e correr para pegar, será o fim do jogo quando forem picados pelos marimbondos. E depois que o jogo terminar pode trocar os papéis e dar prosseguimento a brincadeira.



PINHA

Máximo Vratsé Tsi'ômwê-Xavante

Objetivo Comum: Pegar e esconder; salvar de si mesmo; perder seu nome; ficar no centro e mudar o nome de Pinha.

Participação: De todas crianças menor e maiores; de grande grupo; uma pessoa de Pinha.

Espaço: Espaço grande; Divisão de linha para cada um; Linha para uma pessoa central;

Material: Roupas usadas; Carvão, urucum, cartolina; Sapatos, meia, sacos, arcos e plásticos

Desenvolvimento: Este jogo começa separado, o grupo grande se esconde atrás das casas ou em outro lugar. E uma pessoa fica no meio, esta pessoa se chama de Pinho. Ela vai procurar essas pessoas, de corrida se ela achar, grita de pinha, que significa dá nome para esta pessoa, de repente os dois correm muito depressa para o centro. Se um deles perder a corrida, fica no meio e se chama Pinha. Assim, eles sempre vão mudando a pessoa. Então esta brincadeira é para se salvar e perder. Por isso, cada um vai se escondendo muito rápido, para não perder e vai correndo muito

para chegar ao centro, se ela ganha, salva e aquela pessoa continua de Pinha.



PETECA

Lucas Tsupto-Xavante

Objetivo Comum: Ser bom catador de peteca (jogo cooperativo sem perdedores)


Participação: desde os 10 anos.

Espaço: espaço amplo, dividido por uma linha central imaginária.

Material: bola de peteca

Desenvolvimento:

Os meninos formavam dois grupos, um grupo posiciona-se em posição ao outro grupo. Quem estiver com a peteca, dá o início ao jogo. Um atira a peteca contra qualquer outro grupo, este por sua vez, desvia a peteca, ou cata com as mãos sem escapar das mãos. Qualquer um desses grupos dá o troco. Assim continua o jogo, não há perdedor, nem ganhador, apenas é observado as possibilidades de cada indivíduo, termina o jogo quando todos decidem parar o jogo.



Segundo a professora Germana Pe'ê'ô Bupréwê, a experiência de realizar as entrevistas foi importante para que as mulheres mais velhas falassem da importância do jogo para educar os mais jovens: *“lembravam da sua vida passada, elas gostavam de brincar, porque o jogo não tem sentimento sujo, pode pensar até terminar o jogo, somente quem fica alegre no início do jogo. Assim, elas concluíram melhor na sua argumentação pela a infância dos jovens. Por esse evento, foi muito importante, para mostrar para os jovens e os adultos, que ouviram e souberam o sentimento do jogo”*.

Ou ainda, como afirma o professor Antônio Tseretawé, ao relatar a brincadeira de Peteca, que é feita de palha de milho pelos pais, e que ocorre dentre da aldeia, no pátio com crianças desde 7 anos de idade, essa serve para *“Treinar velocidade, para ficar forte para se guerreiro”*; pois, *“Assim nossa cultura Xavante na aldeia se preserva, é muito importante brincar”*.

16 O BRINCAR ENTRE OS PATAXÓ

A Etnia Pataxó foi pesquisada pelo acadêmico Jerry Adriane Santos de Jesus (Matalawê), na aldeia pataxó Cora Vermelha. A especificidade dessa pesquisa diz respeito a que os sujeitos não foram as pessoas mais velhas da etnia. Conforme os dados, as brincadeiras foram pesquisadas junto aos alunos do ensino fundamental. Estes fizeram o trabalho de pesquisar as brincadeiras.

Conforme os dados, as brincadeiras foram: de marré deci, esconde-esconde, olha a laranja, peteca de papel, brincando de melancia, sou uma pobre viúva, verdade ou desafio, o no um, pega ajuda, morto ou vivo, bandeirinha, cantigas: laranja madura, dois passarinho.

As brincadeiras relatadas pelos alunos do ensino fundamental revelam um grande número de brincadeiras adaptadas ao contexto Pataxó.

Descrição da brincadeira Olha a laranja madura:



OLHA A LARANJA MADURA

Componentes: Várias crianças

Várias crianças têm que dá as mãos e ficar girando, cantar a musiquinha: olha a laranja madura. Que cor são elas, elas são verdes, vê amarela, vira (citar nome) de cor de canela. E assim, a pessoa com o nome citado, tem que virar as costas (tem que continuar de mãos dadas). Quando todos estiverem virados, cantar outra música para desvirar, canta assim: Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, eu tirava (citar o nome) do fundo do mar



DE MARRÉ – DECI

Componentes: uma quantidade de pessoas.

São duas pessoas uma rica e outra pobre, a rica de um lado sozinha e a pobre do outro com algumas pessoas que serão seus filhos. A rica pede um filho da pobre e dá uma profissão par ao filho que pegou e assim vai até a rica pegar todos os filhos da pobre, aí a rica fica pobre e a pobre fica rica.



17 O BRINCAR ENTRE OS MEHINAKO


Essa etnia foi pesquisada pelo acadêmico Makaulaka Mehinako, foram realizadas entrevistas com diversos sujeitos, compreendido entre 25 aos 51 anos ou mais. Das atividades recordadas por seus interlocutores destacam-se: Flecharia de acertar um rolo com fibra de buriti, cavar terra em forma de bebê, flechar um pequi do pé, invenção do sal (com areia branca) e aririnha pegando peixe.



ARIRANHA PEGANDO PEIXE

Componentes: várias crianças de 11 anos em diante

O mais velho do grupo deve ser a ariranha para conseguir pegar o peixe, todos os peixes se espalham por todo lado do rio, mantendo a distância do predador, quando todos estiverem distantes, pede que o predador corra atrás para apanhá-lo, se não pegar todos os peixes, sai ganhando eles. Se conseguir pegá-los, ele sai ganhando.



18 O BRINCAR ENTRE OS TAPEBA

Pela etnia Tapeba, foram entrevistadas por Francisco Lopes Ceará, pessoas entre 25 a 50 anos. De acordo com os entrevistados de 25 a 30 anos, destacam-se as brincadeiras do anel, camaleão e cobra cega.

31 a 40 - bandeirinha, esconde-esconde e pega-pega.

Pessoa com 50 anos: pular corda, cavalo quenga e grilo.

Acima de 51 anos: lagamar, corre-corre e pedra.

O acadêmico nos traz uma apresentação didática do Jogo “Cavalo de Quenga”, como uma contribuição didática para as aulas de Educação Física e para uma proposta Intercultural, que deve ser apresentada a partir da contextualização do povo Tapeba.

Dentre as atividades citadas pelo acadêmico todas foram descritas, e num outro momento o mesmo utilizou todas as brincadeiras citadas por seus interlocutores e sistematizou pedagogicamente.

Assim, citamos uma dessas atividades: “*O cavalo Quenga foi descrita “é uma brincadeira em que os participantes, em número indefinido, pegam duas quengas de coco, furam e colocam um cordão até a altura da cintura, seguram e pisam em cima prendendo o cordão com os dedos do pé e saem correndo como uns cavalos, um atrás do outro. Param quando cansam e depois continuar até cansarem de vez.”*”

Abaixo a mesma atividade, sistematizada pedagogicamente.



BRINCADEIRA DO CAVALO DE QUENGA

Objetivo comum: manter-se em equilíbrio sobre as quengas

Participação: A partir dos 9 anos. De 10 a 15 participantes para efeito de organização

Espaço: uma área livre

Material: quengas de coco, cordão.

Desenvolvimento: Os participantes furam as quengas e amarram um cordão até a altura da cintura (o cordão fica preso a quenga). Os participantes se equilibram sobre as quengas e saem correndo uns atrás dos outros. Desse modo os participantes continuam a brincadeira até cansarem.

Recreação: Pode-se propor formação de grupos e organizarem algumas “disputas” como: quem gasta menos tempo; quem vence mais obstáculos. A cada atividade realizada propor mudanças na formação do grupo.

Toques: com essa brincadeira podemos desenvolver a união entre os participantes. Podemos despertar as vantagens de se trabalhar em grupo.



Outra brincadeira descrita é o jogo do Lagamar que de acordo com os entrevistados “Era uma brincadeira onde participavam quatro ou cinco pessoas. Fincava-se uma Carnaúba no solo, furava-se a parte de cima e colocava um pedaço de madeira formando um banquinho. Os participantes sentavam e começavam a girar essa montagem. Enquanto girava alguns caíam ficando apenas um ou dois participantes”.

A mesma brincadeira sistematizada didaticamente:



BRINCADEIRA DO LAGAMAR

Francisco Lopes Ceará

Objetivo Comum: Ficar sentado o maior tempo possível

Participação: A partir dos dez anos. Quatro participantes.

Espaço: Um lugar ao ar livre na aldeia.

Material: Carnaubeira. Quatro pedaços de madeira, em forma de cabo.

Desenvolvimento: Os participantes fincam a carnaubeira no solo de forma que ela possa girar. Furam quatro buracos na parte superior e colocam os outros pedaços de madeira formando quatro assentos. Quando estiverem sentados é só girar bem forte que aos poucos eles vão caindo, ficando apenas um ou dois.

Recreação: Dependendo da espessura da carnaubeira, pode colocar mais ou menos pedaços de madeira como banco.

Toques: Essa brincadeira pode ser “disputada” por duplas, que ficarão de mãos dadas quando estiverem girando.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas memórias da cultura lúdica infantil das etnias pesquisadas, as brincadeiras ressurgiam no espaço e no tempo como um traço não apenas do brincar em si, mas também da história e identidade de cada pessoa e de cada povo. Nas memórias dos indígenas em diferentes idades, considerando as especificidades de cada etnia, podemos compreender um pouco sobre quem são, suas histórias e locais de origem.

As brincadeiras são antes de tudo apropriações de significados: dançar, cantar, lutar, jogar peteca, flechar, remar, nadar no rio, subir em árvores, construir os brinquedos com recursos da natureza. E nas brincadeiras, ser guerreiro, ser mãe, ser caçador, ser homem, ser mulher, ser indígena... No entanto, ser uma pessoa única, ser um indígena específico. Ao brincar, aprende-se a ser Xavante; aprende-se a ser Bororo, aprende-se a ser Tapirapé; aprende-se a ser alguém que se identifica e é identificado por

seu grupo. Ser igual e ser diferente do Outro.

É preciso adentrar nas teias de significados que cada sistema cultural emprega às diferentes atividades, entre elas, as atividades lúdicas, e ver com olhar de pássaro como diria Manoel de Barros, e não com um olhar estigmatizado ou rotulado. Reforçamos: é preciso aprender a ter olhar de Pássaro!

É preciso sensibilidade para compreender que o que demarca a relação com o contexto não é somente uma apropriação física, mas antes uma relação afetiva; ao mesmo tempo em que a partir dessa relação, que não é só uma apropriação física (estar em determinado local), mas uma relação sócio-cultural, de estar num determinado tipo de local, de utilizar-se desse meio de uma forma particular de estar envolvidos com determinadas pessoas. Circunscrevem-se assim práticas culturais, e pode-se dizer também, nestas práticas que são sociais, se constituem as identidades; é a partir de onde estou e com quais pessoas me relaciono, que vou me constituindo como única, de forma coletiva e individual, num espaço-tempo em que nos permite ser igual e diferente ao mesmo tempo. Portanto, sermos únicos. Não há um índio genérico, como ninguém de nós é genérico, mas único, com uma sensibilidade e uma maneira de ser única, que ao expressar-se expressa uma história que é individual e coletiva ao mesmo tempo.

Com os jogos e as brincadeiras narradas pelas pessoas de dezoito povos indígenas, neste trabalho riquíssimo oportunizado pelas aulas de Educação Física e pelo desafio assumido pelos professores indígenas do “3º Grau Indígena da UNEMAT”, em 2004, esperamos contribuir para que a educação escolar possa superar a visão limitadora de práticas monoculturais. Práticas que no corpo ao serem vivenciadas, empobrecem as pessoas padronizando movimentos e pensamentos. O desafio que esperamos provocar com nosso trabalho é que os professores indígenas e os professores não indígenas, possam levar para a escola práticas sociais lúdicas, os JOGOS, como

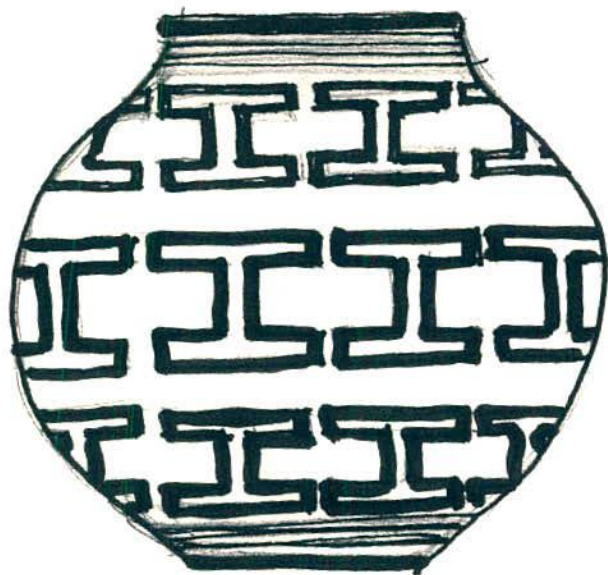
novas formas de perceber o Outro, de conhecê-lo, sem deixar de ser quem cada um é, mas ampliando o potencial humano de cada criança e jovem na vivência da Educação Intercultural.

Com o objetivo de contribuir com esta Educação Intercultural, apresentamos este texto em co-autoria com os muitos professores indígenas que conosco trabalharam durante sua formação no Ensino Superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso. Buscamos apresentar os dados das entrevistas a partir dos relatórios entregues por eles em 2004, com o máximo de fidelidade à memória lúdica apresentada pelos adultos e anciões em cada aldeia.

Aos colegas professores indígenas, que conosco falam sobre os saberes e práticas sociais de seu povo, agradecemos esta co-autoria e esperamos proporcionar, conforme nosso acordo, um material didático para que as aulas na aldeia possam dialogar também com as histórias e culturas dos “parentes”. E, assim, também esperamos que estes saberes cheguem às escolas de todo o Brasil, para oportunizar a Educação Intercultural que inclua as histórias e culturas indígenas a partir de suas próprias memórias.

São necessários outros textos para falar das histórias de luta e dor nestes mais de 500 anos de resistência às mais diversas formas de exploração e imposição cultural, mas neste texto, trazemos as formas de ensinar e aprender indígenas. Nos revelam aqui os segredos do respeito e da generosidade com que educam suas crianças e jovens, como fabricam seus corpos para serem únicos, mas nunca se sentirem sozinhos no JOGO da vida coletiva.

**DESAFIOS: ATIVIDADES
CORPORAIS E ETNO-
MATEMÁTICA ENTRE OS
WAIMIRI-ATROARI**



口口口口

口口口口

口口口口

DESAFIOS: ATIVIDADES CORPORAIS E ETNO-MATEMÁTICA ENTRE OS WAIMIRI-ATROARI¹

Eduardo Sebastiani Ferreira
Maria Beatriz Rocha Ferreira
Glaucio Campos Gomes de Matos
Marcelo Waimiri
Joanico Atroari

INTRODUÇÃO

A intersecção das áreas do conhecimento é um desafio para todos, em termos teóricos e práticos. E a construção de um modelo numa população indígena, com pouco contato com a vida urbana, sob a ótica da Educação Física – atividades corporais e da Etno-matemática é entrar num mundo diferente, do interétnico-científico. Essa experiência foi feita entre os indígenas Waimiri Atroari, local NAWA, de 11 a 16 de junho de 2007.

Essa etnia pertence ao tronco linguístico Karib e está situada nas Regiões Sul do Estado de Roraima e Norte do Amazonas, numa área demarcada de 2.585.911 hectares. No processo de contato (especialmente após o século XIX) foram, praticamente, dizimados por expedições militares, matadores profissionais, doenças exógenas, impactos ambientais etc., pois eram considerados empecilhos à livre exploração das riquezas naturais, construção de estradas. Na década de 60, foram sujeitos ao impacto das políticas públicas do governo militar brasileiro em nome do “expansionismo social e econômico da sociedade brasileira e para intensificar o progresso e a integração nacional”. Eram aproximadamente 1.500 em 1974 e em 1987 estavam reduzidos a 374 pessoas. Desde essa data, desenvolveram-se políticas internas para aumentar a população e atualmente são aproximadamente 1207 pessoas, vivendo em 19 aldeias. Cada uma delas possui 1 maloca, onde até 100 pessoas compartilham do mesmo espaço.

Em 1988, implantaram o Programa Waimiri Atroari, através do convênio Eletronorte/Funai, por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional de técnicos, representando a Funai, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, o Instituto de Medicina Tropical de Manaus (IMTM), a Universidade do Amazonas e a Eletro-norte, com ações nas áreas de administração, saúde, educação, meio ambiente, apoio à produção, documentação e memória. As informações sobre a cultura Waimiri Atroari foram fundamentadas em estudos etnológicos realizados nesta etnia (RODRIGUES, 1885; VALE, 2002; SILVA, 2009) e no site Waimiri Atroari (2010). Os jogos e brincadeiras foram organizados a partir da elaboração em co-participação de todos

1 Este trabalho foi originalmente divulgado no Congresso Brasileiro de Etnomatemática, 2008, Niterói. Livro de Resumos, Terceiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática - CBEm3, Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos. Niterói: Universidade Federal Fluminense - Faculdade de Educação, 2008.

1º dia

Manhã –

Primeira Parte: Foi discutido o conceito de força, principalmente a gravidade e seus efeitos: as três leis de Newton e como a ciência “do branco” representa esse conceito. Isso sempre tentando entender o como esse conceito era entendido por eles. Havendo sempre a preocupação de não colocar nenhuma das concepção como sendo melhor que a outra, ou mais verdadeira.

Segunda Parte: A importância da ludicidade e jogos nas sociedades e culturas.

Conceituação de jogo e jogos indígenas.

Criação, difusão e re-significação dos jogos na humanidade.

Considerações sobre as diferenças de percepção do corpo em sociedades indígenas e urbano-industriais.

Exemplos de integração corpo-mente-cosmo e jogos nas Sociedades Navajos – Estados Unidos, Incas no Peru, Kaingang e Kadiwéu.

Tarde –

Primeira Parte: Foi assumido pelo Coordenador Educacional Marcelo Waimiri, que trabalho as quatro operações matemáticas, dando exemplos do cotidiano da aldeia.

Segunda Parte: Atividades livres de coordenação, atenção, esquema corporal (lateralidade, direção), forças relacionando com a matéria de matemática.

2º dia

Manhã –

Primeira Parte: Conceitos de geometria: definição euclidiana de ponto, reta e plano, os postulados de Euclides. Os desenhos das cestarias foram usados como motivadores para tais conceitos.

Segunda Parte: Conceituação de jogos. Noções de crescimento, desenvolvimento e maturação e classificação Waimiri Atroari.

Os jogos infantis foram relacionados as fases do desenvolvimento da criança, e a categorização das fases foi baseada no trabalho de Marcio Silva² (2009, p.142). Estas fases representam a idade escolar que os professores Kinja estão trabalhando.

- 1) “*pirenypa* - de um até cinco anos - cada vez mais compartilham a alimentação dos adultos, andam sozinhos e aprendem a língua materna”.
- 2) “*babinja tabapa* – idade de cinco a 10 anos – as atividades já começam a ser diferenciadas conforme o sexo”.

Importância na aprendizagem escolar de atividades/jogos exemplificando com atividades praticadas na vida diária na aldeia.

2 Este livro está baseado na tese de doutorado do autor, 1993.

- Noções de diferenciar, ordenar, classificar.
- Esquema corporal / lateralidade = noções de alto/ baixo, longe/ perto, longo/curto, frente/atrás, leve/pesado, Antes/depois, lento/rápido, grosso/ fino, liso/áspero, fileira/coluna.
- Atenção, velocidade de reação, memória e concentração.
- Desenvolvimento dos sentidos físicos – audição, visão, tato, paladar e olfato.
- Coordenação motora fina e grossa
- Velocidade
- Agilidade
- Força dinâmica, força estática, força de impulsão.
- Ritmo
- Resistência

Tarde –

Primeira Parte: Joanico Atroari, coordenador educacional, assumiu a classe no intuito de preparar os futuros professores/indígenas. Ele desenvolveu o conceito de fração e como ele é usado no cotidiano da aldeia.

Primeira Parte: Jogos e Brincadeiras incluindo os conceitos apresentados de manhã e atividades praticadas na aldeia.

Jogos com bola de correr, agilidade, apreensão da bola com mudanças de direção.

3º dia

Manhã –



Primeira Parte: Foi trabalhada a geometria espacial: os principais sólidos geométricos como: paralelepípedo, cubo, cone e esfera. Também, trabalhou-se a composição de forças, o empuxo e a trajetória de um objeto sujeito a uma força: retilínea e curvas: circular a parabólicas.

Primeira Parte: Flexibilidade e equilíbrio.

Características dos jogos – regras locais, praticadas num tempo sazonal, refletem identidades de grupos, e estão muitas vezes inseridas em rituais sagrados.

Características do esporte – os primeiros foram originados de jogos e/ou brincadeiras de passatempo. Foram consequências do processo da revolução industrial. As regras foram estabelecidas e aceitas internacionalmente, o tempo da atividade passou a ser controlado pelo relógio.

Tarde –

Primeira parte: Marcelo Waimiri assumiu a classe para trabalhar com problemas Matemáticos, criados em outros encontros com eles.

Segunda Parte: Atividades de corrida - velocidade. Atividades de corrida de bastão.

Registro da corrida de velocidade através de cronômetro (**foto 3**)



Foto 3: Corrida
Fonte: MBRF

4º dia

Manhã –

Primeira Parte: Problemas de perímetro, conceito de área de triângulos e retângulos.

Segunda Parte: Flexibilidade, equilíbrio e apresentação dos dados em gráficos da corrida de velocidade

Tarde –

Primeira Parte: Joanico Atroari introduziu para os futuros professores os conceitos de juros e porcentagem.

Segunda Parte: Atividades de grupos – cada grupo organizado por cor construiu movimentos relacionados à atividade diária buscando relacionar os conteúdos da Matemática e Educação Física. Os professores Kaminja participaram de todas as demonstrações.

Grupo Azul – caçada. Os Kinja realizaram movimentos representando a caçada envolvendo a agilidade, força, coordenação fina e grossa, equilíbrio. Demonstraram a caçada de porcos – fizeram um círculo em duplas, fechando os animais. No final, houve reflexão sobre as qualidades físicas de maior ênfase - força localizada, coordenação, equilíbrio na canoa, resistência e, os conceitos de matemática – soma, divisão, proporção, força. (foto 4)



Foto 4
Fonte: MBRF

Grupo Verde – Pescaria. Demonstraram o cotidiano da pescaria, utilizando uma canoa improvisada, encenaram desde o momento em que pescam o peixe, o cozimento até a hora de comerem. Realçaram a coordenação e atenção e os conceitos matemáticos. **(foto 5)**



Foto 5: Pescaria
Fonte: MBRF

Grupo Branco - Construção da maloca. Construíram uma mini-maloca e explicaram os passos da construção. Discutiram sobre as formas geométricas da maloca. Representaram a festa do maryba como é feito sempre quando se constrói uma maloca. No final houve reflexão sobre as qualidades físicas de maior ênfase - força localizada, coordenação, equilíbrio e, os conceitos de matemática – proporção, formas geométricas - cone. **(foto 6)**



Foto 6: maloca pronta
Fonte: MBRF

Grupo Marrom – artesanato. Fizeram uma demonstração de como se faz o artesanato, como o jamaxi e o matyty (cesto). E explicaram que utilizam a matemática para contar os fios e calcular o tamanho. Eles contaram que tomam mingau sempre que fazer artesanato, uma vez que fazem muito cedo e em seguida vão fazer outras atividades, como a caça e pesca. No final, houve reflexão sobre as qualidades físicas de

maior ênfase – coordenação motora, precisão, agilidade, equilíbrio, força localizada nos dedos etc. e os conceitos de matemática – proporção, formas geométricas. (foto 7)



Foto7: artesanato e mingau
Fonte: MBRF

Grupo Amarelo – Atividade livre do dia a dia. Apresentaram várias brincadeiras e brinquedos construídos pelas crianças na vida diária, e relacionaram com as qualidades físicas envolvidas. Improvisaram uma roda, utilizando uma tora fina de madeira com um pau no meio. Fizeram também um helicóptero com um galinho de madeira e com folhas em forma de hélice, uma pena com uma pedrinha que jogavam para o alto e soltavam para ela cair, bolinha de folha, construíram chapéu de folhas e faixas para por na cabeça, cinto ou atravessado no tronco. No final, houve reflexão sobre as qualidades físicas envolvidas – coordenação motora, agilidade, precisão, equilíbrio etc. e os conceitos de matemáticas – proporção, formas geométricas, força de empuxo. (foto 8, 9 e 10)



Foto 9: Pássaro
Fonte: MBRF



Foto 10: Catavento
Fonte: MBRF



Foto 11: Brincadeira com roda
Fonte: MBRF

5º dia Manhã



Apresentação dos grupos em forma de teatro com tarefas específicas de Matemática. Fizeram um cenário especial.

Grupo Branco – Representação da soma. Representaram a caçada onde pegaram os petis e foram somando cada vez que conseguiam matar os petis. No final dançaram o maryba.

Grupo Marrom – Representação da fração. Representaram um dia de pescaria na vida dos Kinja. Representam a ideia de sentido quando mudam a direção no rio e repartição do peixe em metade, quartos com a família e aldeia.

Grupo Azul – Representação da divisão. Representaram o cotidiano na aldeia. Eles sempre trabalham em grupo, um depende do outro para facilitar o trabalho, ensinado dos avós que sempre dividiam trabalho, caça, pesca e coleta. Na aldeia dividem o que coletaram, pescaram e caçaram.

Grupo Amarelo – Representação da subtração. Representaram o conflito que ocorreu na década de 60 com o governo durante a abertura da BR. Na época morreram 1126 indígenas e ficaram somente 374. Foi uma catástrofe, contraíram várias doenças como gripe, sarampo, malária etc.

Grupo Verde – Representação Multiplicação. Representaram a fase pós conflito com o governo e a abertura da estrada. Estão conseguindo recuperar e multiplicar atualmente já tem 1207 indígenas. Quando completaram 1000 indígenas fizeram um grande Maryba.

Tarde

Comentários finais dos professores e dos Kinja. A maioria se manifestou positivamente e gostaram do curso. Era a primeira vez que tinham contato com Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o Waimiri Atroari ministrando um curso em Educação Física – atividades corporais interrelacionadas com o curso de etno-matemática foi positiva e possível de ser realizada. Ficou evidente que houve uma construção coletiva, baseada no respeito e valorização da cultura indígena Waimiri-Atroari. A alegria e descontração foram elementos importantes que passaram todas as atividades.

A riqueza de se relacionar a Educação Física – atividades corporais com a etno-matemática podem ser multiplicadas em várias outras situações. As atividades corporais como atividades do cotidiano (caça, pesca, construção da maloca etc.), brincadeiras, jogos ou esportes podem ser importantes representações matemáticas e vice versa.

Vale ressaltar que, apesar de toda nossa preparação prévia, teve que ser alterado quase todos os dias. Nossas reuniões noturnas nos propiciavam o tempo de repensar o que trabalhar no dia seguinte, em função das solicitações vindas dos alunos, daí essa aparente “colcha de retalhos” da programação. Foi importante essa dinâmica para nós, que eram trazidas pelos alunos e seus desejos de aprendizagem; os conteúdos que

eles sentiam necessidade de dominar. Isso era constantemente discutido com eles, para podermos entender porque esse e não outro conteúdo, e, também, para mostrar que muitos desses conteúdos já faziam parte sua cultura, evidentemente incorporado em algum saber-fazer.

O ponto alto, levantado anteriormente, dos coordenadores educacionais assumirem a preparação dos futuros professores/indígenas, mostrou para a comunidade que eles já têm alguma alta suficiência nessa preparação. Deu a eles uma grande alto-estima e mostrou que da capacidade que já possuem nessa área. Eles perceberam, também, que com isso os novos professores seriam melhores preparados por alguém da própria cultura, pois é quem sabe melhor que qualquer outro profissional da área, a metodologia mais correta a ser usada em sala de aula da aldeia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M., **Teatro Espontâneo**. Ágora, SP; 1998.
- CARMERINO FOQUET, O.; BALCELLS, M. C. **1.001 exercícios e jogos recreativos**. Trad. Susana Kerschner. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FASSHEBER, J.R. A noção de força entre os kaingãng de Palmas/PR: uma Antropologia do Corpo. Trabalho apresentado ao Grupo de Sociologia e Antropologia do **7º Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa**, Florianópolis/SC, Agosto de 1999.
- FASSHEBER, J. R. M. **Etno-desporto indígena**: contribuições da antropologia social a partir da experiência entre os Kaingang. 2006. 170p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Instituto, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- LÖSCHER, A., **Juegos predeportivos em grupo**. 4ª Ed. Barcelona/Espana: Editorial Paidotribo, 2001.
- MORENO, J.L. **Fundamentos do psicodrama**. Summus, 1983.
- MORENO, J. L., Who Shall Survive?, **Beacon House, New York, 1953**.
- NABOKOV, P. **Indian running**. Capra Press, 1981.
- ROCHA FERREIRA, M.B. VINHA, M., FASSHEBER, J.R., TAGLIARI, J.R. UGARTE, M.C.D. Cultura corporal indígena. In **Atlas do Esporte no Brasil**. Org. Lamartine Pereira da Costa, Shape Editora e Promoções Ltda. Rio de Janeiro, 1ª Edição – 2005, p. 35-36.
- _____. Jogos dos Povos Indígenas. In: **Desafios atuais da educação escolar indígena**. Anais do 6 Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas: desafios atuais da educação escolar indígena - COLE. Juracilda Veiga & Maria Beatriz Rocha Ferreira: Campinas, SP: ALB, pg. 188-204, 2005. Ficha catalográfica IEL – UNICAMP CRB 8/6934.
- RODRIGUES, J.B. Rio Jauapery. Pacificação dos Crichanás. Imprensa Nacional, Rio de Janeiro, 1885. Acessível em 17/10/2010 <http://biblio.wdfiles.com/local->

-files/rodrigues-1885-crichanas/rodrigues_1885_crichanas.pdf

SANTOS, J.C.E.F.; ALBUQUERQUE, J.A. **Manual de ginástica olímpica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1985.

SEBASTIANI FERREIRA, E. **Etnomatemática** - Scientific American. Edição Especial 2006.

SILVA, M. **Romance de primos e primas**: uma etnografia do parentesco Waimiri Atroari. Manaus: Editora Valer/Edua, 2009.

SILVA, P. A. da. **Jogos poliesportivos**: 2.000 exercícios, volume 1. Rio de Janeiro: Sprint, 2002. Rio de Janeiro: 2ª edição: Sprint, 2005

_____. 3000 exercícios e jogos para a educação física escolar/ volume 2.

VALE, M.C.R. **Waimiri Atroari em festa é Maryba na Floresta**. 2002. 146p. Dissertação (Mestrado em Natureza e Cultura). Instituto de Ciências Humanas e Letras. Programa de Pós-Graduação Natureza e Cultura na Amazônia, Universidade do Amazonas, Manaus.

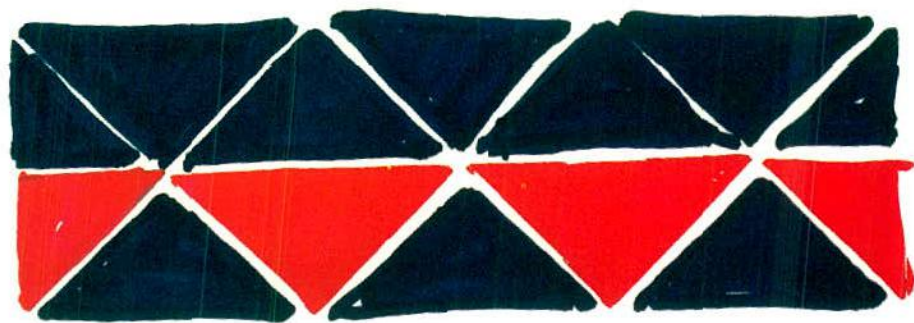
VINHA, M. **Memórias de guerreiro, sonhos de atleta**: entre os Jovens Kadiwéu. 1999. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação Física).-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas-SP: FEF-UNICAMP, 1999.

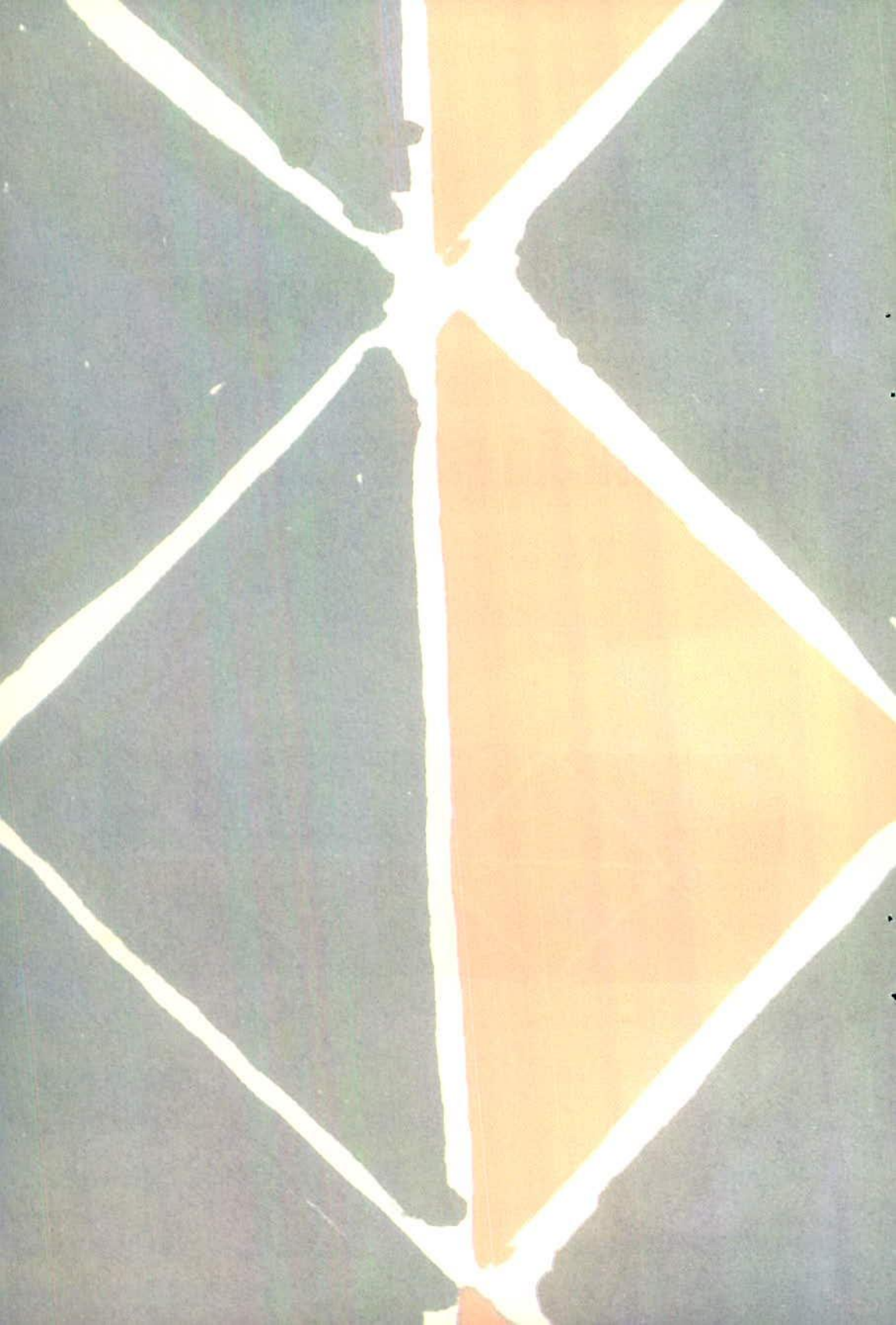
_____. **Corpo-sujeito Kadiwéu**: jogo e esporte. 2004. 273p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas.

YOZO, R.Y. **100 Jogos para grupos**. Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. ÁGORA Ed.,1995.

WAIMIRI ATROARI SITE – Disponível em: <<http://www.waimiriatroari.org.br/>> Acesso em: 14 jul. 2010.

**VIVÊNCIAS CORPORAIS
ATRAVÉS DO BRINCAR NA
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**





VIVÊNCIAS CORPORAIS ATRAVÉS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

João Luiz da Costa Barros

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, abordaremos as vivências corporais através do brincar na Educação Física Infantil, considerando os jogos com regras, de construção, de papéis e com música enquanto práticas sociais e culturais mais amplas, de modo que o professor possa intervir no jogo, ampliando as possibilidades de suas variações e ao mesmo tempo valorize a criatividade das crianças envolvidas no processo de brincar.

Portanto, pretendemos favorecer aos professores indígenas ou não, o desenvolvimento do brincar no processo educativo, em que os jogos podem acompanhar a própria dinâmica da vida social dentro e fora das escolas, permitindo assim, a criação de novos jogos a serem complementados com a necessidade de jogar das crianças indígenas ou não.

Desta maneira, a valorização do brincar pelos professores em sua complexidade e variedades de conteúdos culturais tornar-se-á imperioso para mudanças tácitas no ambiente escolar, entendendo que o tempo e espaço do brincar necessita de fortes vínculos afetivos. É brincando que a criança encontra muitos desafios simbólicos e imaginários, e descobre formas de enfrentar estes mesmos desafios com atitudes de superação presente na própria ação de quem brinca. Assim, procuramos desse modo, apresentar algumas sugestões de jogos e brincadeiras que favoreçam a participação corporal da criança nas aldeias e escolas.

Para complementar, dizemos que o conhecimento sobre a contribuição do brincar no processo evolutivo da criança na escola indígena ou não, e sua correlação com o cotidiano da criança e o conteúdo programático proposto pelo professor, será sempre construído na interrelação das pessoas envolvidas, pois não poderemos produzir um conhecimento nesse sentido, sem assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado.

Estamos conscientes de que todo esse processo vivencial sobre a importância do brincar permitirá focalizar melhor nosso objeto de estudo na Educação Física Infantil, ampliando o enfoque teórico que, articulado ao papel dos professores e das crianças, conduzirá a um novo conhecimento em relação à construção/produção pelo brincar na escola, como também, para uma educação intercultural na aldeia.

CONCEITUAÇÃO DO BRINCAR ENQUANTO APRENDIZAGEM SOCIAL

“As crianças brincam preparando-se para o futuro”, diz Ednelson Andrade Monteiro, Professor Indígena Sateré-Mawé, do baixo Amazonas, se referindo às crianças de



Foto João Luiz, Aldeia Sateré-Mawé,
Manaus, 2010.

sua aldeia. Neste sentido, acreditamos que ele quis se referir que o brincar levará as crianças a garantir a permanência ao longo do tempo das experiências acumuladas pela comunidade indígena numa perspectiva de sobrevivência, identidade e evolução adaptativa ao mundo, sem perder de vista o tempo histórico de seu povo. Um outro modo de dizer é que podemos nos referir a criança ao brincar, que ela vive, o aqui e o agora, pois a força do brincar enquanto atividade própria da infância representa a constituição de ser criança com todos

os seus sentimentos, valores, atos e vontades. É isto, também nos faz considerar que as crianças precisam experimentar a partir do jogo situações da vida cotidiana na interação com o outro.

De fato, podemos dizer que o brincar se aprende nas relações sociais e nas diversidades dos espaços compartilhados na comunidade, nas condições naturais para as brincadeiras e dos interesses das crianças em imitar os adultos. Neste sentido, podemos considerar o brincar enquanto aprendizagem social, como um espaço construído a partir da interação, significação e mediação do outro.

Assim, na fase da vida infantil, o brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitivas, afetivas e a própria ampliação do repertório motor. A este respeito Kishimoto (2001, p. 9) argumenta: “Pelo brincar, pode-se compartilhar valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade.”

O brincar é uma via fundamental para o desenvolvimento cultural da criança, pois sua prática pressupõe uma compreensão do significado da ação do outro, tanto é assim que as crianças nas aldeias imitam através do brincar, o adulto em suas ações rotineiras, como por exemplo: a caça e a pesca, os rituais, entre outros. Assim, a criança internaliza as formas sociais de conduta de todos à sua volta e as transfere a si mesma, num complexo processo dialético de superação das dificuldades e de necessidade adaptativa ao coletivo, tanto em relação à perspectiva cultural quanto às questões pertinentes à aquisição de conhecimento pelo brincar.

Desta forma, apoiando-nos em Vygotsky (1998, p. 29) sobre a criança em atividade imitativa e criativa:

A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende. Esses modelos representam um esquema cumulativo refinado de todas as ações similares, ao mesmo tempo que constituem um plano preliminar para vários tipos possíveis de ação a se realizarem no futuro.

Consideramos que o desenvolvimento real da criança ocorrerá a partir de sua interação social com o mundo, com os outros e com a natureza. Afinal de contas, somos seres vivos em potencial e, precisamos nos comunicar, cada um no seu saber, na sua experiência e na sua vida.

Enfim, isso tudo está relacionado com a educação dos sentidos. As crianças veem, sentem e agem de forma espontânea e criativa para conhecer o mundo, as pessoas e a natureza. Assim, lembrei-me de um momento de minha infância, contada pela minha mãe, quando eu tinha dois anos de idade. Mamãe colocou vários brinquedos para me divertir na frente da nossa casa, com carrinhos, bonecos, bolas e tudo mais. No meio da brincadeira, mamãe se descuidou de mim, pois estava conversando com uma amiga, eu sumi e, quando me encontrou, estava na terra encharcada, ao lado da casa, com minha roupa toda molhada. E o mais interessante, eu segurava na mão, um Embuá. Segundo ela, eu estava absolutamente encantado com aquele bichinho, pois ele se rastejava em minhas mãos, se enrolava, aí eu o esticava, não deixava ele sair. Até ela se espantar com tudo isso e retirar de mim o brinquedo encantado.

A CONSTITUIÇÃO DE SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA REALIDADE PLURAL

Os pensamentos e as vivências na Educação Física Infantil possibilitará neste texto refletir sobre o trabalho de ser professor dentro de um contexto dialógico que levará certamente aos campos dos saberes plurais, sociais, temporais e heterogêneos, cunhados na ação docente, tudo isso com uma postura repleta de intenções, escolhas e significações. A significação deste contexto não pode ser considerada algo individual. Pelo contrário, necessita ser compartilhada para compreender a dinâmica da nossa própria área de conhecimento. Assim, poderemos dizer que um dos caminhos possíveis para a compreensão do gênero profissional em Educação Física na Educação Infantil é considerar o pensamento de Vygotsky sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Neste sentido, a questão da ação docente, do ponto de vista do trabalho prescrito, realizado e real, será uma forma de caracterizar a prática pedagógica, estabelecendo os parâmetros para a reflexão e para a mudança na criação de um pensamento próprio do conhecimento.

Primeiramente, torna-se necessário refletir que o trabalho do professor se organiza com a prescrição e que as significações de seu trabalho ocorrem de maneira singular, ou seja, nos contextos sociais e culturais de cada lugar. Sendo assim, considera-se como base o seguinte princípio: as crianças são seres históricos que se constituem nas relações sociais. Disso, então, resulta que deveremos encontrar parâmetros no trabalho real com as crianças a partir de Vygotsky, segundo Fontana; Cruz (1997, p. 57):

A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo natural. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

Para tal, com base nesse princípio, buscamos refletir o seguinte: É possível construir na ação docente, um trabalho real através do brincar na escola que considere o desenvolvimento cultural da criança ao longo do seu desenvolvimento? Acreditamos que sim.

Em uma análise mais ampla das situações de trabalho no campo da educação, Contreras (2002) nos lembra que falar sobre o trabalho docente não é somente descrever o desempenho do ofício de ensinar, mas também exprimir valores e pretensões que se deseja desenvolver na profissão. Neste caso, refere-se as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Com esse esclarecimento, Contreras (2002) propõe, assim, que o conteúdo, significado e a realização destas qualidades não vêm definitivamente fixados. Não há um acordo definitivo sobre elas, mas sim que são interpretadas de forma diferente segundo os contextos e as posições de partida.

Em função de suas análises, podemos entender que a referência ao trabalho do professor não deve encaminhar para a descrição fixa do que seria “um bom ensino”, sob pena de reduzi-lo a prescrições externas, distantes das características dos diferentes contextos.

É importante frisar aqui, que o trabalho do professor de Educação Física necessita ser compreendido não de forma simplista, mas como obrigação moral, ou seja, como processo que está acima de qualquer obrigação contratual, pois, além das conquistas acadêmicas, o professor encontra-se comprometido com o desenvolvimento dos alunos como pessoa.

De fato, um dos papéis importantíssimos nas escolas indígenas ou não, neste novo século, seria o que Anísio Teixeira (1976, p. 61) defendia muito tempo atrás, “[...] uma escola que seja organizada como a própria sociedade, como um conjunto de atividades reais, integradas e ordenadas, capazes de suscitar uma participação social, que constitui a própria condição para o ato natural de aprendizagem [...]”. Ele defendia uma educação intencional, que é a educação escolar, como proposta de mudança na sociedade. E a partir do conhecimento tácito, buscar reflexões sobre os problemas e as demandas sociais vigentes no país e especificamente, para suas comunidades.

Assim, poderemos perceber hoje, que há necessidade de não perdermos a intenção de mudança, pois sabemos que a melhoria da educação também é uma questão social. Desta forma, os fins educacionais necessitam serem priorizados na tríade professor-aluno-conhecimento, ou seja, os valores humanos, sociais, posturas



Foto João Luiz, Aldeia Sateré-Mawé,
Manaus, 2010.

e relacionamentos devem estar imbricados nas concepções que fundamentam os currículos e as ações docentes. E o brincar enquanto forma e conteúdo pode garantir convivência, desenvolvimento e valorização dos saberes tradicionais indígenas.

Uma outra análise reflexiva sobre a constituição de ser professor a partir do brincar é que a utilização dos jogos e brincadeiras nas escolas têm demonstrado que as crianças têm perdido grandes oportunidades de descobrir-se através de experiências conceituais diversas com o movimento, porque a escola

tem limitado essas vivências, em decorrência de uma concepção de educação linear e descontextualizada, voltada para uma sociedade numa perspectiva de produção. Dificultando, assim, a contextualização dos conteúdos frente à realidade dos alunos, em que Marcellino (1997, p. 47) assinala dizendo: “A necessidade da recuperação da força do lúdico na educação fica ainda mais patente, se considerarmos que o processo educativo, tal como se manifesta, na sociedade contemporânea, é voltado quase exclusivamente para a vida produtiva [...]”. Portanto, o que se pode verificar no âmbito escolar é que o brincar é algo considerado não sério, improdutivo, ou seja, mero passatempo.

Assim, acreditamos que o fator de referência para educação intercultural na aldeia e das interações do professor numa realidade plural com as crianças nas escolas das aldeias, seja a compreensão da teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), cuja expressão mais clara pode ser explicada como a distância entre o que a criança já sabe fazer (zona de desenvolvimento real) e o que ela ainda não sabe, mas pode aprender (zona de desenvolvimento potencial).

Desta forma, todas as formas de ajuda, de guias, de orientações são possibilidades de desenvolvimento de novas zonas proximais. É justamente nesse nível que os professores indígenas podem buscar meios de avançar as capacidades atuais da criança indígena na escola.

Para Marcellino (1997), o mesmo comenta que a escola no seu dia a dia realmente contribui para o furto do brincar na vida das crianças. A começar pelo planejamento, em que o educador na maioria das atividades apresentadas às crianças como sérias, são planejadas para o desenvolvimento de determinada habilidade, obedecendo a conteúdos pré-estabelecidos e padronizados.

Portanto, a partir dos professores indígenas, poderemos identificar elementos que levem a construção de uma prática pedagógica que contemple o jogo, o brinquedo e a brincadeira como constituição dos sujeitos historicamente situados, sem perder de vista suas identidades, contribuições e papéis profissionais.

Se a proposta é que os professores indígenas na educação infantil e nas séries

iniciais do ensino fundamental conquistem a autonomia desejada numa realidade plural e sejam competentes em sua profissão, é preciso que dominem os conteúdos e estratégias, conheçam os significados do que pretendem ensinar, mas principalmente, tenham espaço para refletir sobre sua prática e seu saber já acumulados, desenvolvendo uma atitude de confiança no seu próprio trabalho e também uma postura crítica em torno de alguns problemas que possam enfrentar em suas relações sociais.

Neste sentido, a escola se constitui, portanto, como foco de análise e agente transformador, em que no seu âmbito se debaterão os temas fundamentais que possam consolidar uma educação intercultural numa realidade plural.

A CONTRIBUIÇÃO DO BRINCAR NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EM CONTEXTOS CULTURAIS DIVERSOS DENTRO E FORA DA ESCOLA

Gostariamos inicialmente tecer algumas ideias sobre a ação docente enquanto prática social, e que a nosso ver, tem implicações quanto ao entendimento do brincar numa perspectiva intercultural dentro e fora da escola.

Hoje, estamos vivendo numa era sem precedentes na história da humanidade, uma crise mundial de valores e valoração, em que a própria vida cotidiana nos leva não ao ser, mas ao devir. Neste sentido, conceber a escola indígena ou não, como espaço e tempo de reflexão torna-se imperativo neste momento, pois é importante integrar os saberes cotidianos e os conhecimentos com as práticas sociais de forma holística e complexa no processo de formação e desenvolvimento humano.

Daí a necessidade de aprendermos teorias para podermos realizar uma ação profissional que possibilite a enculturação e a reelaboração conceitual nossa e de nossos alunos.

Nesta perspectiva em que colocamos a necessidade acima descrita, temos que buscar na ação docente como prática social, uma visão epistemológica e axiológica, que vislumbre a criação de um pensamento próprio de conhecimento e valores, a partir dos conceitos científicos e cotidianos, os quais estão envolvidos nesta teia permanente de equilíbrio, de forma dialógica, para se chegar a uma verdadeira construção do conhecimento por parte do professor e do aluno, rompendo assim, a visão simplista de ambos no processo educacional. Portanto, o equilíbrio entre o pensar, sentir e o agir docente possibilitará a valorização dos projetos sociais, sendo um dos meios para se alcançar a questão moral dos atos de ensinar e aprender frente à sociedade.

Então, a contribuição do brincar enquanto componente cultural do sujeito historicamente situado dentro e fora da escola numa perspectiva sócio-histórica está associado a compreensão do campo da dinâmica da vida na docência, considerando o trabalho real de forma coletiva e ética. Tudo através das escolhas que são feitas na vida. Escolhas estas impregnadas de sentimento, pensamento, singularidade, história de vida e dignidade. Sempre tendo o habitus na profissão docente de compreender na

interação que fatores sociais, culturais e pedagógicos interferem e podem modificar a dinâmica relacional da própria vida e da docência, pois tudo se interrelaciona, se complementa e se traduz nas idiossincrasias a partir do outro.

Uma das contribuições essenciais para discussão: é que a contribuição do brincar para uma educação intercultural na aldeia ou em escolas não indígenas; é a compreensão do ser criança como presença no mundo, no qual conduz ao argumento de que o ser criança é mais do que um ser adaptável; é um ser transformador que cria e percebe que a adaptação não pode esgotar o seu estar no mundo. Não podemos na escola e em qualquer lugar, em nome da ordem e da disciplina, anular a personalidade e o orgulho do educando, sua capacidade de opor-se, impondo-lhe um silêncio e uma anulação do seu ser. Temos sim, a possibilidade através do brincar de uma esperança na ação pedagógica, na qual deve ser sustentada por um entendimento entre sujeitos capazes de pensar, de problematizar, de escolher, de decidir, de projetar e de sonhar.

Trabalhar com a Educação Física Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental numa abordagem sócio-histórica consistirá, pois, na preocupação de compreender o brincar considerando as condições concretas de vida das crianças, integrando o seu ser numa perspectiva social.

No caso da Educação Física, temos um exemplo interessante que é dado por Dewey (1936) em relação a incompreensão por parte dos professores de sala de aula sobre a importância das práticas corporais, ou atividade corporal, visando o crescimento e o desenvolvimento do aluno na escola como presença no mundo. Dewey (1936, p.183) destaca um fato tão rotineiro nas aulas dos professores comentando o seguinte: “[...] a atividade corporal torna-se em parte uma intrusa. Como se acredita que ela nada tem que ver com a atividade mental, torna-se uma distração, um mal que se deve combater [...]”. E defende imediatamente que o aluno “[...] tem um corpo e leva-o a escola juntamente com seu espírito. E o corpo é, por sua natureza, uma fonte de energia; ele tem que fazer alguma coisa. Como, entretanto, essa atividade não está sendo utilizada em coisa significativa, ela deve ser contrariada e impedida [...]”.

Portanto, concordamos com Dewey que o movimento corporal não pode ser ignorado na escola, pois o aluno tem um repertório de experiências motrizes que ajudarão no seu processo de formação e desenvolvimento. Não podemos isolar os componentes curriculares uns dos outros, temos que uni-los em torno das experiências vividas dos alunos com o conhecimento e conseqüentemente, oportunizar uma educação significativa e de real interesse de ambos, alunos e professores, na interação.

Dewey (1936, p. 183) ainda comenta que a principal fonte do problema de disciplina nas escolas está associada ao professor:

[...] que tem quase sempre de passar a maior parte do tempo impedindo a atividade corporal que alheia o espírito do objeto da lição. Prometem-se prêmios para os que ficarem fisicamente mais quietos, para os que guardarem mais silêncio e mais uni-

formidade de postura e movimentos. [...] o problema dos professores é obter dos alunos tal procedimento e punir os desvios que inevitavelmente ocorrem.

Precisamos desenvolver na ação docente uma prática reflexiva que valorize a circulação de ideias, a confiança na capacidade individual e coletiva entre as crianças envolvidas no processo de socialização através do brincar, como também que os conteúdos curriculares possibilitem aprendizados críticos.

Inserida no processo de socialização, a escola tem a finalidade de possibilitar o acesso das pessoas ao saber sistematizado e produzido culturalmente. Para Saviani (1991, p.81), o importante é a socialização do saber, “[...] porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção [...]”. Assim, ao fornecer de forma crítica, informações, habilidades e certas crenças às pessoas, a escola pode cumprir o seu papel social de universalização do saber. Neste sentido, tendo sempre o brincar enquanto componente cultural, produtivo, sério e necessário para compreensão da criança em sua totalidade, considerando-a na relação com a sociedade à qual pertence.

VIVÊNCIAS E SUGESTÕES DE JOGOS E BRINCADEIRAS ENQUANTO PARTICIPAÇÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Estamos propondo aqui algumas práticas corporais lúdicas vividas na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais e municipais no Estado do Amazonas; dizendo que as atividades podem ser aplicadas às crianças de acordo o crescente pensamento simbólico, imaginário e de fantasia do seu mundo vivencial, em que o seu desenvolvimento psicossocial é influenciado pela educação motora ao longo de sua vida. Vale ressaltar que todas as atividades aqui apresentadas podem ser consideradas como estratégias e conteúdos para desenvolver de forma integral os aspectos motores, cognitivos e afetivos na interação. Afinal de contas, juntamente com as crianças você poderá completá-las criando novas experiências de movimento; assim, as crianças aos poucos aprenderão criar novos desafios e a tornar os jogos mais atraentes. Vamos lá!

1. Jogos com desafios – Contestes – Você é capaz? Quem consegue realizar este movimento?

- Correndo, ao sinal, parar. Continuar correndo.
- Quem sabe correr de forma diferente? Para trás, dos lados, na ponta dos pés, de calcanhar.
- Quem consegue imitar os animais? Vamos brincar de imitá-los? Como faz uma galinha? um camaleão! um curupira! Um gavião! um macaco guariba!, uma cutiá! É uma cobra?
- Como pula um sapinho? Vamos voar com as borboletas? Como voa uma abelha?

Ela faz barulho?

- Como saltam os coelhinhos? O coelhinho salta igual ou diferente do sapinho?
- Quem consegue andar sem fazer barulho?
- Quem sabe andar como um gigante, como um gavião?
- E agora, quem sabe andar como um anãozinho?
- Ao ritmo do som (de qualquer instrumento) vamos andar devagarinho, rápido e mais rápido? Quem consegue?
- Vamos brincar de “sombra”? O que o da frente fizer, o de trás repete a forma. Troca-se a ordem.
- Você pode se mover como uma flecha, o vento, uma estrela cadente?
- Você pode imitar uma árvore, um caminho?
- Você pode se mover como uma pedra grande?
- Você pode cair como pingos de chuva, flutuar como uma pena, mover-se como uma folha?
- Você pode se mover como uma tartaruga, uma minhoca, o sol raiando? E, assim segue...

2. Jogo do Camaleão e Curupira – Esconde/Esconde

Um participante é escolhido para “fechar” os olhos, enquanto os outros se escondem. Este que é escolhido para fechar os olhos conta até o número estipulado pelo grupo, enquanto que as outras crianças se escondem. Após a contagem, sai à procura dos demais que estão escondidos em grande parte nas folhas para se camuflar, igual ao camaleão. Se for achado ajudará pegar os outros. O último a ser achado será o vencedor, o Curupira.

3. Retirar a folha do outro

Todos os participantes se espalham pelo campo. Cada um terá uma folha atada ao tornozelo. Cada um deverá cuidar de sua folha e ao mesmo tempo tentar retirar a folha do outro com os pés ou com as mãos. Será vitorioso aquele que conseguir pegar o maior número de folhas e permanecer com a sua o tempo inteiro.

4. Descobrir quem é o amigo

Um círculo grande com todos os participantes. Um deles, de olhos vendados, vai passando dentro do círculo até encontrar um participante. Examina-o detalhadamente com o tato (mãos), tentando adivinhar quem é. Quando descobrir quem é, lhe será retirada a venda dos olhos e assumirá o seu papel.

5. A Sementinha enquanto expressão corporal

Os participantes sentarão no chão formando um círculo. O professor inicia o jogo, narrando a seguinte estória: João plantou no seu terreno uma semente de guaraná. Todos os dias regava a terra onde plantará a sementinha. A sementinha começou a se movimentar. Todas as crianças correm, saltam e rolam na terra. E

apareceu um raminho verde, este raminho, por que precisava de luz e calor do sol, cresceu e apareceu uma pontinha fora da terra. As crianças participantes neste momento, conservam-se sentadas, mas erguem um braço. João estava radiante. Seu pé de guaraná estava crescendo. Todos os dias crescia um pouquinho. As crianças agora ajoelham-se conservando o braço para cima. Regava sua plantinha com cuidado e assim ela foi crescendo, crescendo e tornou-se um lindo pé de guaraná. Neste caso, as crianças ficam de pé, braços erguidos ao alto. O vento sacudia seus galhos repletos de frutos, embalando o guaraná. Crianças movimentando os braços. João sabia que a planta precisava de ar para viver. Crianças exercitando o processo de inspiração e expiração. Certo dia, ele foi regar a plantinha e observou que havia florzinha, que desabrochava aqui e ali. Crianças podem abrir e fechar os dedos. Outra manhã, foi regar novamente a plantinha e notou que o fruto do guaraná estava maduro. Ele recolheu uma porção de guaraná aqui, outra ali, colocava em uma cestinha. João ficou tão impressionado com o que vira, que à noite teve um sonho maravilhoso. Sonhou que via várias árvores de guaraná, cheias de frutos que cantavam e dançavam ao seu redor. Agora, as crianças formam um círculo saltitando ao ritmo de uma canção, enquanto que uma permanece no centro da roda, imitando um gesto, em que todos repetiram o gesto, posteriormente. E assim, após a imitação gestual, uma outra criança assumi o centro do círculo e recomeça a gestualidade imitativa de uma outra forma.

6. Atender o outro

Os participantes dispersos pelo campo à vontade. Dado o sinal, todos correm; com o novo sinal atendem a solicitação do líder ou professor: tocar ou segurar determinado objeto ou partes do corpo do companheiro (nariz, orelha, cabelo, tornozelo, etc.).

7. A cobrinha

Um cipó, a cobrinha. Dispostos em fileira atrás do cipó que o professor trilha de forma ondulada. Em seguida, o grupo passa correndo, saltando por cima do cipó. O que for “picado”, tocado por ela, deverá retornar ao local de partida, saltando com um pé. E assim continua o jogo.

8. O espelho

Distribuição à vontade pelo campo, em duplas. Ao dar o sinal, as duplas formadas correm pelo pátio, um atrás do outro, perseguindo o amigo, devendo este fazer tudo o que o primeiro que está à frente fizer, ou seja, imitação de movimentos, giros, deslocamentos, etc. Depois troca de posição e segue o jogo.

9. Procurar o brinquedo

Uma bola, o brinquedo. Dispersos pelo terreno e de costas para o professor que esconderá a bola num local fácil de ser achado. Ao sinal, todos vão procurar a

bola e aquele que achar, terá de escolher o local do esconderijo.

10. Parou feijão

Uma bola, o brinquedo. Todos próximos ao professor. Quando o professor jogar a bola para cima, todos os participantes correrão em velocidade para longe da bola arremessada. Sendo que neste momento, quando jogar a bola, o professor chamará o nome de um participante. Este ao ser chamado, pegará a bola que foi arremessada e falará bem forte: PAROU FEIJÃO!. E, posteriormente, dará cinco passos largos para tentar se aproximar de um participante e acertar a bola em qualquer parte do seu corpo. O participante não poderá se desviar da bola. E, assim segue o jogo.

11. Estafeta com material

Três bolas. Três colunas, divididas em grupos iguais. Os participantes posicionam-se com as pernas afastadas. O primeiro de cada coluna fica com a bola na mão. Ao sinal, a bola é passada ou rolada entre as pernas para o jogador imediato e assim sucessivamente. Quando chegar no último da coluna, este pegará e virá ocupar o primeiro lugar da sua coluna. A vitória será da coluna que primeiro terminar, isto é, quando o primeiro jogador vier ocupar o seu primitivo lugar.

12. Saltar o Igarapé

Dois cipós, o “Igarapé”. Em coluna por um, de frente para o igarapé, representado pelos cipós colocados no chão, distantes inicialmente 40 cm um do outro. Ao sinal de início, saem correndo um após outro, em direção ao igarapé, saltam sem pisar no seu interior para não sair molhados. À medida que todos saltarem, aumenta-se a distância do igarapé, até que ninguém consiga mais saltar e fiquem molhados.

13. Gavião e a Cutia

As crianças formam um círculo de mãos dadas. Uma criança é escolhida para ser o Gavião, ficando fora do círculo, e outra para ser a cutia, ficando dentro. As crianças do círculo levantam os braços para ajudar a cutia a fugir do gavião ou abaixam para impedir que o gavião pegue a cutia.

14. Futebol de mãos dadas, em trios ou quartetos

Uma bola de futebol. Crianças de mãos dadas 3 a 3 ou 4 a 4, divididos em dois grandes grupos. Inicia o jogo, com as equipes tentando marcar gols no adversário. Durante o jogo, as crianças não podem soltar as mãos, se o fizer, e a bola estiver em sua posse, passará para a equipe adversária. E assim, sucessivamente. Vence a equipe que fizer mais gols.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

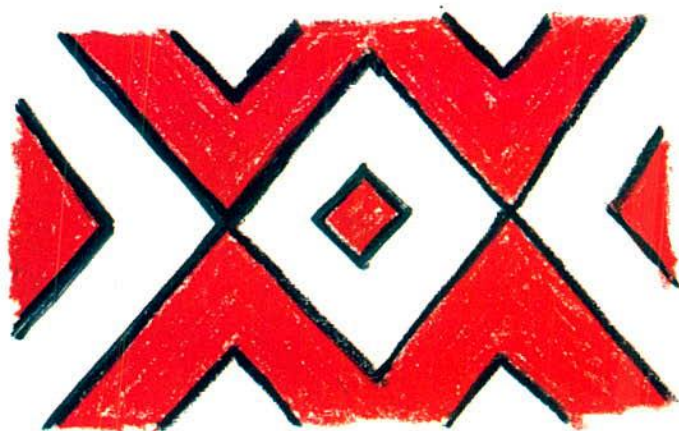
Podemos perceber através deste trabalho a importância da vivência plena do brincar no desenvolvimento cultural da criança, principalmente no processo de escolarização numa perspectiva intercultural; assim, a vivência do brincar na escola é imprescindível em termos de conhecimento, participação e criatividade, sem ignorar as especificidades culturais. Por tudo isso, é fundamental que se assegure à criança o tempo e o espaço para que o brincar seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da formação e do desenvolvimento integral deste corpo-criança, e, sobretudo para o exercício do prazer de viver e estudar em comunidade. Finalizando este trabalho, concordamos com Rubem Alves (1986), no qual ele diz que a imaginação é a mãe da criatividade. Portanto, acreditamos que o jogo é um começo de ativação da imaginação da criança em todos os sentidos humanos, no qual Brougère (2002, p.26), sendo um apologista do brincar alicerça também dizendo que “a criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando”. Desta maneira, o processo de evolução da criança se inicia a partir da criatividade, do já constituído. Afinal de contas, você não cria a partir do nada. Precisamos um do outro para criar, cada um na sua experiência e no conhecimento adquirido. Assim, a linguagem corporal tornar-se-á a expressão do pensamento de ambos, professores e alunos. Concluindo o trabalho queremos frisar o que disse Freire (2009, p.128): “na perspectiva intercultural os sujeitos educam-se em relação, de forma individual, bem como coletiva, em contextos culturais semelhantes e em contextos culturais diversos”.

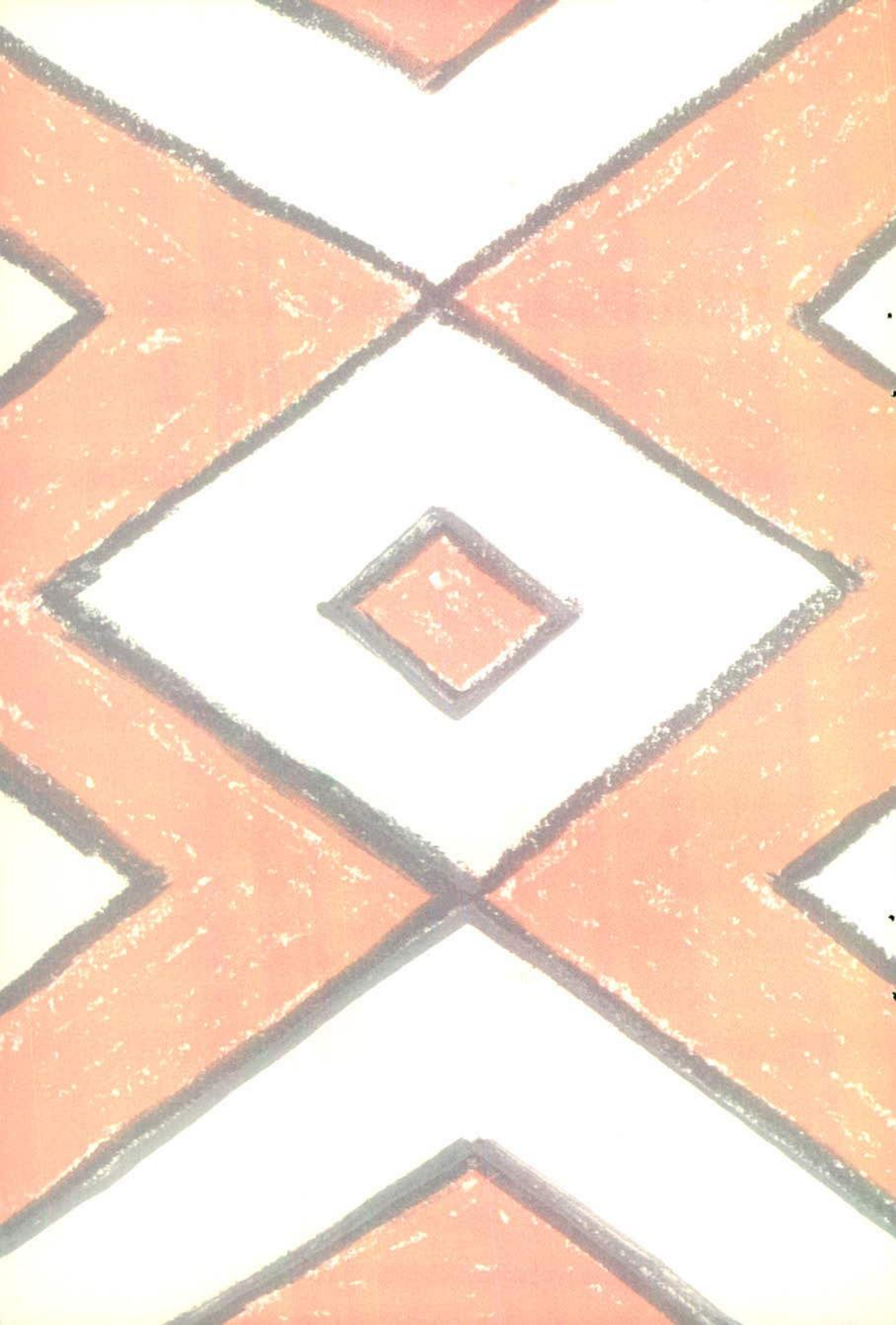
REFERÊNCIAS

- ALVES, RUBEM. **A gestação do futuro**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1986.
- BROUGÈRE, G. A Criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.
- FONTANA, R.A.C.; CRUZ, M.N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, M.C.B. **A criança indígena na escola urbana**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.
- KISHIMOTO, T.M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCELLINO, N.C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papyrus, 1997.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

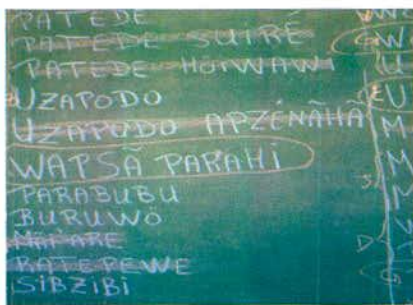
**OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO
PARA OS PROFESSORES
XAVANTE DA TERRA INDÍGENA
PIMENTEL BARBOSA**





OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO PARA OS PROFESSORES XAVANTE DA TERRA INDÍGENA PIMENTEL BARBOSA¹

Maria Aparecida Rezende
Frans Leeuwenberg
Luiz Augusto Passos



Nomes das batatas no quadro de giz
Foto: Maria Aparecida Rezende

A oficina de alfabetização para professores Xavante nasceu junto com a produção da cartilha intitulada *Dasa Uptabi: de volta às raízes*. Ao produzir esta cartilha, o projeto “Resgate do conhecimento e uso das batatas tradicionais Xavante” preocupou-se em ir além do simples registro dos estudos das 22 batatas nativas conhecidas e usadas por esse povo. Pensou-se, então, na realização da oficina pedagógica em alfabetização para nove professores da Terra

Indígena Pimentel Barbosa que resultou no V capítulo da referida cartilha com o título: “Capítulo pedagógico”.

A escola é um dos instrumentos que os povos indígenas têm acreditado em seu potencial para auxiliar em suas lutas pelas terras, na revitalização de suas culturas e também para dar conta de alcançar o que a educação escolar se propõe: transformar as informações em conhecimento. Para que isso ocorra, os povos indígenas têm buscado seguir uma orientação pedagógica no seio de uma educação diferenciada e de qualidade, apostando também em outro potencial que a escola sempre teve: reproduzir valores da sociedade, para integrar as novas gerações na cultura da geração adulta.

Sabidamente os grupos étnicos estão explorando hoje o que a sociedade ocidental sempre fez com grande sucesso – usar a escola como meio de reproduzir suas crenças e seus valores sociais; assim, nasce o “capítulo pedagógico”: trabalhar com os professores Xavante as possibilidades de se usar jogos como instrumento de ensino e facilitar a alfabetização das crianças na língua materna. A oficina foi realizada pensando em adaptar todos os jogos no contexto das diferentes batatas pesquisadas com as mulheres Xavante, grandes educadoras e coletoras de batatas silvestres. Esse trabalho pedagógico pretende ainda incentivar as novas gerações a praticar a coleta e o consumo dessas batatas com mais frequência em seus hábitos alimentares, substituindo alguns alimentos de pouco valor nutricional como, a batata inglesa, macarrão e outros.

1 A realização desta oficina foi entre os dias 18 a 21 de agosto de 2007 em Matinha uma pequena vila situada no município de Canarana – Mato Grosso. Ela foi financiada pela Sociedade de Proteção e Utilização do Meio Ambiente/PUMA, Goiás/GO, Brasil com a participação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/Faculdade de Educação.



Foto: Maria Aparecida Rezende

A Construção do Alfabeto Móvel usado na Língua Xavante

A proposta é de que cada professor trabalhe em suas aulas a confecção de diversos alfabetos com seus alunos usando os talos das folhas de buriti. Na oficina, foi usada caixa de papelão para produzir todo o material pedagógico. No caso do alfabeto Xavante, os professores cortaram o papelão usando a medida de 5x5cm e forrando cada

um desses quadrados com folha de papel sulfite cortado na mesma medida para trabalhar as letras em diversos formatos e cores.

A Brincadeira Começa

Escrevemos de giz, no quadro, os nomes das 22 batatas pesquisadas e logo depois separamos cada letra para formar o alfabeto. Os professores iam ditando e escrevendo no quadro:

Aaa Bbb Ddd Eee Hhh Iii Kkk Mmm Nnn Ooo Ppp Rrr Sss Ttt
Uuu Www Yyy Zzz

Algo estava errado. E a discussão inicia entre os professores. Falam em Xavante. Ali apareciam apenas 18 letras e as outras? Quais outras? A confusão toda era porque apresentamos as letras do alfabeto, mas não as letras com acentos. Depois de um tempo chegamos a um acordo então todas as letras acentuadas fariam parte do alfabeto. A satisfação era visível. Agora sim, daria para alfabetizar, pois o alfabeto Xavante estava completo com 27 letras. Eles argumentaram que o alfabeto Xavante era diferente da Língua Portuguesa. É importante colocar todas as letras acentuadas para facilitar a alfabetização.

Ããã Êêê Ìì Òòò Ööö Ôôô Êêê Éé Óóó – portanto de 18 (dezoito) letras o alfabeto Xavante passa a ter 27 (vinte e sete) letras assim distribuídas:

Aaa – Ããã - Bbb - Ddd - Eee - Êêê - Éé - Hhh - Iii - Ìì - Kkk - Mmm
- Nnn - Ooo - Óóó - Ööö - Ôôô - Óóó Ppp Rrr Sss Ttt Uuu Www Yyy Zzz.

O conflituoso alfabeto móvel fica pronto depois de muitas discussões e trabalho para confeccioná-lo. Todo colorido e apresentado com o orgulho que o povo *A'uwẽ* tem de cada conquista ao longo de sua história.

Alfabeto Construído pelos Professores na Oficina



Foto: Maria Aparecida Rezende

aprendendo, foi recordada a tarefa do alfabeto. Primeiro, construir o alfabeto em um pequeno cartão que pode ser de tamanho variado entre o usado na oficina, 5x5 ou outro maior. Usar letras maiúscula, minúscula e cursiva, ou seja, escrita a mão. Num segundo momento elaborar outro alfabeto Xavante, desta vez em um cartaz usando todos os tipos de letras e colar na parede para as crianças terem contato com seu alfabeto. Todos os dias o professor pode escrever o nome de uma criança no quadro e falar letra por letra. Mostrar essas letras também no alfabeto Xavante para as crianças irem acostumando-se à grafia de sua língua.

Na atividade 3 (três) foi a elaboração das fichas com os nomes das batatas pesquisadas pelas mulheres. A orientação foi de dividir os alunos no máximo de três componentes e cada grupo deveria produzir 4 (quatro) ou 5 (cinco) fichas com os nomes de cada batata. A orientação para a produção das fichas foi a de que as palavras fossem grafadas com letras maiúsculas para facilitar a compreensão do traçado de cada letra.

Batatas Pesquisadas pelas Mulheres Xavante



Foto: Frans Leeuwenberg

1. BURUWÖ; 2. MO'ŌNI SUPŌ; 3. MO'ŌNI; 4. MÁI'ARE; 5. MO'ŌNIHŌI'RE; 6. PARABUBU; 7. PATEDE; 8. PATEDE HŌIWAWI; 9. PATEDE SUIRÉ; 10. PIDZI; 11. PONE'ĒRI; 12. RÁTEPEWÉ; 13. SIBZIBI; 14. TOMOSU; 15. UBDI; 16. WAPSÁ PARAHI; 17. UZAPODO APSÉNÁHÁ; 18. UZUSIWÁ'A; 19. WEDEDU; 20. WŌ; 21. WŌ URIRÉ; 22. UZAPODO.

O professor deve construir “fichas roteiros” de acordo com a compreensão de Freire (2000). *Elas devem medir, no mínimo, 10x5 com cada nome de batata. Tome-mos por exemplo a palavra MO'ŌNIHŌI'RE. Esse é o nome completo da batata. Essa palavra não é solta no espaço ela vem carregada de conhecimentos. Para Freire (2000, p. 123) essa é a quinta fase no que diz: “[...] é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”. Deve haver diálogo nesse momento para que seja um ato educativo e não de “domesticação”.*

A primeira palavra geradora neste caso é MO'ŌNIHŌI'RE. Para Freire (2000) a partir daí vem todo o processo alfabetizador. Primeiro a palavra é codificada, ou seja, ela é apresentada na forma de “codificação”. Isso pode ser realizado em forma da apresentação de slide com a foto da batata ou com um cartaz com o desenho da batata. Em segundo lugar inicia-se o debate na “descodificação” do objeto (desenho ou foto da batata). Em Freire (2000, p. 122) deve então passar para a “[...] criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar”.

No caso da batata qual é a situação problema? Deve problematizar a questão da substituição das batatas ricamente nutritivas pelos alimentos: arroz branco, macarrão, batata inglesa e outros. A partir dessa discussão sobre as “situações-problemas” a palavra que está codificada em forma de desenho ou foto vai aos poucos dando lugar para a descodificação, levando a uma conscientização de mudança brusca na cultura alimentar e em consequência disso as inúmeras doenças, principalmente como a diabetes e a obesidade que tem entristecido a mulher Xavante mais idosa. A nova geração feminina já não tem interesse em praticar a coleta destas batatas.

Estabelecido o vínculo semântico entre a palavra e o objeto que a nomeia será apresentado a palavra inteira – MO'ŌNIHŌI'RE. Em seguida a visualização dos “pedaços” da palavra e desta vez sem a intenção de fazer uma interpretação da mesma. A palavra “despedaçada” MO'- Ō- NI- HŌI'- RE O objetivo agora é o reconhecimento das famílias fonêmicas. A partir da sílaba “MO” o grupo de alunos reconhece todas as famílias da palavra, depois a segunda sílaba e assim por diante. Após o conhecimento da cada família fonêmica, fazem-se exercícios de leitura da mesma. Este é um dos momentos mais importantes: vejamos:

MA'- ME' – MI' – MO' – MU'

Ā – Ē - Ī – Ō

NA – NE NI – NO NU

HŌI'

RA – RE – RI – RO - RU

Para Freire (2000) esta é a “ficha da descoberta”. Cada aluno e aluna vão for-

mando palavras com as possíveis combinações á disposição: HÖIMANA, MO'ÕNI e outras palavras conhecidas que as famílias fonêmicas possam se juntar. É bom lembrar que tudo isso foi na oralidade. Depois de esgotar todas as possibilidades de construir palavras novas os alunos e alunas passam a escrevê-la.

Foi sugerido aos professores durante a **oficina pedagógica das batatas nativas** que a cada palavra, família fonêmica trabalhada poderia fazer o seguinte exercício com as crianças: 1. ler; 2. escrever; 3. desenhar. Outra proposta para os professores trabalharem, além do debate semântico da palavra geradora é o de produzir junto com os estudantes a produção de texto oral e desenho. 1. Perguntar às crianças: a) conhecem essa batata? O professor deve ter a batata estudada ou o desenho dela. b) quem colheu esta batata? c) A mãe ou o pai? d) Onde vive essa batata? e) já comeu essa batata? f) como a mãe faz essa batata? 2. Pedir para cada criança desenhar: a batata; o local onde ela vive; a mãe preparando a batata e a criança comendo a batata.

Outro exercício é a produção de texto escrito – após a apresentação da ficha da palavra, fazer leitura com as crianças; pedir que copiem do quadro do jeito que conseguirem; contar quantas letras tem a palavra e copiar os números de acordo com a quantidade de sílabas que ela tem.

Uma atividade muita rica para desenvolver com as crianças é tomar a história das batatas que estão escritas na cartilha. Um exemplo pode ser: na cartilha a história está em português. O professor deve preparar essa história reescrevendo-a na língua Xavante. Deve ser escrita com letras maiúsculas e passadas no quadro de giz. Observando que na cartilha os textos sobre as histórias da batata o texto é dividido ricamente em fases. Primeiro o preparo do viveiro; segundo o período de preparo do viveiro; terceiro, a ação da coleta das batatas, quarto, o período das coletas; quinto, *como armazenar essas batatas e o período bom para armazená-las*, sexto, *período para plantio*, sétimo, *manejo do viveiro*, oitavo, *período para combater as formigas*, nono, *a brotação das batatas*, décimo, *período de transplante da batata para a horta-roça* e por fim o monitoramento. O trabalho pedagógico pode ser realizado vagarosamente em cada uma das fases.

Um exemplo de observação para aguçar a curiosidade das crianças, principalmente das meninas que por ser do sexo feminino levam a responsabilidade de coletar essas batatas. Na cartilha² traz a seguinte recomendação para os monitores de cada aldeia:

1. O mês ou data exata quando cada batata brota;
2. O mês ou data exata quando cada tipo começa dar flores;
3. O mês ou data exata quando as flores vão murchar;
4. O mês ou data exata quando cada tipo começa dar frutas;
5. Quando desenterrar a batata, anotar quantos filhotes para cada batata-mãe.

2 Esta Cartilha *Dasa Uptabi: de volta às raízes*, é o resultado de uma pesquisa realizada pelo ecólogo Frans Leeuwenberg com as mulheres *A'uw* que estão preocupadas com o futuro da atual e próxima geração. Por isso, ele convida a professora Maria Aparecida Rezende para escrever o capítulo pedagógico para que tenha mais uma garantia de que, principalmente as meninas durante sua formação escolar tenham também esse incentivo de aprendizado cultural.

Essa parte é excelente para incentivar a pesquisa bem como outras atividades que propomos na oficina pedagógica. O professor dever repetir muitas vezes a palavra estudada. Dividir grupos de no máximo três componentes e distribuir a história cada grupo. Como sugestões de atividades podem ser da seguinte maneira: a) professor fazer leitura deste texto com as crianças que já estão em grupo acompanhando a leitura (elas ainda não têm o domínio da língua escrita); b) pedir para elas copiarem o texto no caderno (o objetivo é treinar leitura e escrita); c) identificar a palavra estudada no texto e contar quantas vezes ela aparece; d) pedir que as crianças façam o desenho das batatas no caderno mostrando o espaço que vive esta batata.

Durante a oficina os professores fizeram o exercício de traduzir um texto da cartilha da língua Portuguesa para a língua Xavante. Tomaram a história da batata do exemplo acima citado: **mo'ónihöi're** e aqui representada nas duas línguas. Para finalidade do exercício proposto, a palavra **mo'ónihöi're** foi repetida propositalmente sendo substituídos os pronomes do texto original da cartilha. Ao final, ficou da seguinte maneira:

Planta Mo'ónihöi're: A planta da mo'ónihöi're é uma trepadeira e tem formato de coração com dois ou três lóbulos. O caule da mo'ónihöi're tem três cantos sem pintas ou apenas pintas nas beiradas, ao contrário do mo'óni com pintas por todo o caule. Como pone'ëre, a mo'ónihöi're tem plantas masculinas (só flores) e plantas femininas (flores e sementes).

MO'ÓNIHÖI'RE ROB'RE: MO'ÓNIHÖI'RE 'RE HÁ, MISISI TEZA TE ROWAIBU ÎWEDE MONO BÖ MAPARANE ÎSU HÁ NIWAMHÁ SI'UBDATÓ ISUSISARIDI. SI'UBDATÓ MO'ÓNIHÖI'RE WEDE NA HÁ UPTÓ ÓDI, NIHA WAMHÁ ÎUPTÓ RÉ HÁ. MO'ÓNI UBURÉ TAHÁ AIMAWI ÎUPTÓ.

NIHÁ WAMHÁ PONE'ËERE DURE MO'ÓNIHÖI'RE HÁ AIBÖ ÎSIRÄRÄ SI HÁ DURE PI'Ó HÁ Î'RÄI RÉ HÁ.

Foi grande a polêmica para realizar essa tradução. Foi um trabalho coletivo elaborado no próprio quadro de giz e a política linguística nesta Terra Indígena ainda se encontra em estudo. Eles ainda não aceitaram a política linguística oficializadas pelo SIL (*Summer Institute of Linguistics*) e pelos Salesianos. Passado esta primeira parte do texto, as outras foram mais tranquilas e pudemos então terminar todo o texto proposto.

Reprodução da mo'ónihöi're: Subterrânea e por sementes

Batata Mo'ónihöi're: Mais comprida do que larga, peso 30 até 110 gramas. Mo'ónihöi're é pequena, casca muito fina, cor cinza e massa interior bem branquinha e meio pegajosa, muito gostosa.

Batata – mo'ónihöi're: Mo'ónihöi're há, 'rápadi duré si'ubdató îto'mái, âsina, îpire há duré misi misi ibaba gramas. Mo'ónihöi're îsyry îhō ubzu dure înhî há rá'uptabi di.

Mo'ónihöi're îse'uptabi î'râzapru'a'ahá.

Não esperávamos tanta polêmica ficamos uma hora aproximadamente para traduzir esse pequeno texto. Há uma política interna entre os Xavante em relação

à linguística. Um dos exemplos de discórdia foi essa frase: *misi, misi itob,ai* – que significa na linguagem matemática 110 – *misi* significa número um e *itob,ai* significa 0(zero).

Disseram que existe outra forma certa de escrever, que os salesianos criaram e escreveram da seguinte forma: *misizahu misito* que significa 100 e 10. Depois de muitas discussões resolveram pela primeira frase que representava melhor o número 110. Outras polêmicas surgiram e resolvemos não passar os outros textos para a língua Xavante. Apenas um era suficiente para realizar o exemplo de como alfabetizar as crianças partindo das fichas silábicas, ficha da descoberta, alfabeto móvel e também através do texto.

Com este texto exemplificado na Língua Xavante, os estudantes podem pintar a palavra conhecida, *mo'ónihöi're*. Passar um traço embaixo das sílabas conhecidas. Ler todas as letras e também o texto conforme a compreensão de cada leitor. Essa atividade pode ser realizada com cada texto da cartilha sobre as 22 (vinte e duas) batatas, porém dividindo o texto como no exemplo acima citado. Passamos para o exercício seguinte.

JOGANDO TAMBÉM SE APRENDE



Foto: Maria Aparecida Rezende

A Construção do Jogo da Memória

A aula começa com as medidas das cartelas. Os estudantes que já conhecem números podem ser orientados pelo(a) professor(a) noção de medidas. Uma sala multisseriada pode ser dividida em grupos, e como sugestão, esses grupos podem ser assim divididos: Grupo 1 – medir as cartelas em uma caixa de papelão. Grupo 2 – medir as cartelas em papel sulfite. Grupo 3 – cortar

as caixas e os papéis já riscados com as medidas certas. Grupo 4 – desenhar as partes de cada planta sempre em dupla: duas folhas iguais, duas batatas iguais e assim por diante. Grupo 5 – pode ir pintando os desenhos. Grupo 6 – vai colando os desenhos nas cartelas.

Fazer sempre duas cartelas iguais como apresenta na foto. Assim distribuídas: duas cartelas com desenho de duas folhas; na outra duas cartelas com o desenho de duas batatas iguais. No outro lado de cada cartela colocar o nome do desenho com letras maiúsculas.

Começa o jogo: coloca todas “cartas” com imagem virada no chão. Aluno um pode virar uma carta. Aluno dois vira outra carta. Digamos que aluno **um** virou uma **mo'óni** e aluno **dois** virou uma **folha de wededu**. Então aluno **um** e aluno **dois** vão

virando as cartas alternando entre si, até aluno **um** encontrar a cartela com o desenho da **mo'ôni** e aluno **dois** encontrar desenho da **folha de wededu**. Assim, vão formando outros pares. Ao final quem fez mais pares de jogo? Aluno **um** ou aluno **dois**. O vencedor será quem fez mais par. O professor deve estar perto de cada dupla para ir lendo os nomes que estão no verso de cada cartela. Os alunos devem olhá-las. O jogo ajuda memorizar: o desenho e o nome de cada parte das batatas.

O Bingo de Letras

A aula começa com a construção das “peças” do jogo. Cada grupo de estudantes deve cortar pedaços de buriti e a medida de cada peça pode ser 5x5 cm. Em cada uma das peças deve ser desenhada uma letra do alfabeto Xavante, ou melhor, duas letras, uma deve ser grafada em maiúsculo e a outra em minúsculo. Com urucum ou jenipapo cada letra do alfabeto deve ser pintada para ficar mais viva – colorida.

Terminada a construção das peças, inicia-se a elaboração das cartelas que podem ser de caixa de papelão forrada com papel sulfite e toda pintada para chamar a atenção das crianças. O tamanho de cada cartela pode ser de 15x7cm.

- Pintar as letras do alfabeto Xavante em pedaços quadrados de buriti descascado.
- O professor deve colocar todo o alfabeto dentro de um saquinho. O professor tira uma pedra e diz: letra tal. A criança que tiver com aquela letra em sua cartela deve marcá-la com um grão de milho ou uma pedrinha. Os lugares com asterisco valem como qualquer letra. Quem encher primeiro a cartela ganha o jogo.

Exemplo de cartelas:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ☀ | M | N | E | S | X | ☀ |
| K | Y | D | R | H | O | R |
| W | Ï | T | ☀ | Ã | Ê | D |
| P | U | Z | Ó | ' | A | I |
| ☀ | S | Õ | Ê | Á | B | ☀ |

Os professores Xavante durante a oficina construíram cartelas em caixa de papelão. As letras também foram em caixas de papelão, conforme foto:



Letras do Alfabeto Xavante
Foto: Maria Aparecida Rezende

Bingo de Palavras

O professor poderá fazer as “peças” do mesmo modo que fez com as letras. O jogo é o mesmo, só muda as “peças”. Elas devem ter os nomes das batatas como na foto abaixo. Alguém vai tirando as peças de dentro de um saquinho e vai dizendo o nome da batata quem tiver marca com uma pedrinha em cima da palavra.

Veja exemplo de cartelas confeccionadas por professores Xavante durante a oficina. Ver foto:



Cartelas de bingo construída pelos professores na oficina
Foto: Maria Aparecida Rezende



Professores jogando bingo de palavras
Foto: Maria Aparecida Rezende

O Jogo de Baralho

Cada professor deve preparar uns 5 jogos de baralho. As cartas devem medir 10x10. Como se faz o baralho? Colocar em cada carta o nome de uma batata. Em outras cartas, o desenho de cada batata. Em outras cartas o número de letras de cada batata.



Professores Xavante jogando baralho na oficina de alfabetização.
Foto: Maria Aparecida Rezende

As regras do jogo

1. Colocar o monte do baralho entre os jogadores. Cada jogador deve receber nove cartas.
2. Os jogadores vão pegando cartas do monte, se ela fizer par com as três que ele recebeu ele fica com ela. Se ela não servir, ele joga-a em cima da mesa e seu companheiro pode pegá-la se ela servir para ele. E assim, vão pegando cartas e descartando aquelas que não servirem para fazer o jogo. Nenhum jogador pode ver o jogo do outro até o final.
3. Como se faz um jogo? Quem conseguir juntar o desenho ao nome e ao número de letras que tem aquela batata. Então para fazer um jogo precisa ser com três cartas. E assim continua o jogo.
4. Quem ganha? Quem primeiro fazer três jogos de cartas.

Para além dos jogos os professores e professoras podem diversificar seu trabalho pedagógico. Um exemplo será apresentado abaixo com trabalho a partir da literatura.

Literatura: os coletores de história

O professor ou professora deve combinar com uma historiadora uma hora que ela poderá receber os estudantes em sua casa para uma aula de história sobre as batatas. No dia e hora combinado professores e alunos vão para “aula-passeio” termo usado pela primeira vez pelo educador Frances Freinet. A aula será realizada na casa da historiadora em forma de entrevista e algumas perguntas podem ser estas:

Entrevista com a mulher historiadora:

- Como e em qual época do ano as batatas eram coletadas antigamente?

- Como as mulheres preparavam as batatas antigamente?
- Houve mudanças no consumo da batata tradicional para a atualidade?
- Quem fazia a coleta das batatas? E hoje quem faz?
- Em que a escola poderá ajudar na revitalização desse alimento?

Os alunos que já sabem escrever e ler deve registrar essa história e o professor também:

- Na sala de aula pedir que desenhem a história.
- Outro grupo vai fazer um texto sobre a história contada.
- Dividir um grupo por cada batata. Cada um ficará responsável por desenhar e escrever aquela história sobre a batata contada pela historiadora.

Vão fazer um livro que pode ser usado como material didático. Depois podem ler a cartilha *“Dasa uptabi: de volta as raízes”*, ler a descrição daquelas batatas que a mulher contou.

Passeando pelo Cerrado e pela Mata

Professores e estudantes farão uma aula-passeio na mata/cerrado onde possam encontrar as batatas de preferência nos meses de chuva: fevereiro até abril/maio, porque só nestes meses tem as plantas trepadeiras ou plantas não-trepadeiras (apenas metade de todas as batatas são trepadeiras) bem visíveis na mata. Tem caule claro, folhas típicas, muitas vezes já com flores minúsculas, e a partir de começo de março com sementes bem típicas.

Em grupo cada um deverá fazer a coleta do que encontrar (pé de batata com frutos ou não).

Cada grupo deverá escolher um local próximo onde foram encontradas as batatas e medir o entorno por volta de 4 metros quadrados e observar por uma ou duas horas quais são os insetos ou qualquer outro animal que dependem delas. Fazer anotações no caderno de campo. Destaque: aqui o professor deve trabalhar com seus alunos noção de medidas: área, perímetro, volume e as figuras geométricas básicas.

Fazer o desenho da batata observada, anotar suas cores. Quando chegar a sala de aula deve pintar os desenhos. Cada aluno deve pegar a cartilha e ler as descrições das batatas que observou. Depois deve ler todo o texto que interessa e copiar as informações que ainda não tem sobre as batatas estudadas.

É importante lembrar que para realizar esse estudo de observação apenas um exemplar de batatas deve ser desenterrado. Os outros podem olhar como deve ser feito com cuidado, mas não machucar as batatas. Um bom exemplo é *Wõ uriré*, que aparece fácil nas matas ciliares e tem bastante. As batatinhas são pequeninas e fáceis de estragarem, mas como são deliciosas podem ser ingeridas logo depois de terminar o estudo. É só lavá-las e comê-las cruas.

Ao chegar à sala de aula cada grupo deve fazer a descrição da planta que coletou.

Aprender pensar as plantas catalogando-as em fichas com identificação de cada parte conforme sugere fase 2 sobre “Manejo e produção das batatas” da cartilha.

Cada grupo deverá elaborar um relatório sobre a aula desde o passeio até o momento, escrito nas duas línguas – Xavante e em Português.

Esse relatório deverá ser trabalhado em sala de aula pelos professores desses componentes curriculares para fazer uma correção coletiva.

Como se faz correção coletiva?

Em primeiro lugar sorteia um relatório e não o identifique.

Em segundo lugar passe um parágrafo dele para um lado do quadro e na outra parte o professor vai trabalhando a estrutura do texto. a) veja todas as palavras repetidas e substitua-as por sinônimos com o uso de dicionário; b) volte a ler o parágrafo e veja os pronomes, ex: a batata tem a cor de palha; ela está no ponto de ser colhida; o professor pegou a batata-mãe e colocou-a em cima da mesa. Assim vai substituindo os pronomes para que o texto não fique repetitivo; c) faça a releitura do parágrafo colocando todas as pontuações necessárias e nesse processo deve fazer com cada parágrafo do relatório inteiro.

Esse mesmo processo deve ser feito com o relatório na língua Xavante.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LEEUWENBERG, Frans; NASCIMENTO, Walderson Ribeiro do; REZENDE, Maria Aparecida. **Dasa Uptabi**: de volta às raízes. Goiás/GO: PUMA, 2007.

AUTORES



BELENI SALÉTE GRANDÓ. É professora da UNEMAT e coordenadora do COEDUC –Grupo de Pesquisa sobre Corpo, Educação e Cultura, cadastrado no CNPq em 2004 e vinculado à Rede CEDES/ME, em 2007. Pesquisadora do NEPE, coordena o Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPES) entre UNEMAT e UFSC, e integra o quadro docente do Mestrado em Educação da UNEMAT, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Colabora com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (2009), como pesquisadora junto ao Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação. Estuda as relações entre maneiras de ser diferentes em espaços “fronteira interétnica e cultural”, e as possibilidades de novas formas educativas voltadas à interculturalidade, o respeito e a valorização da diferença, a partir de novas práticas sociais que consideram a totalidade da pessoa centrada no corpo. Professora de Educação Física pela UFMT (1985) e Doutora em Educação pela UFSC (2004), faz pós-doutoramento em Antropologia Social vinculada ao NEPI – Núcleo de Estudos sobre Povos Indígena da UFSC (2010), estudando a educação na infância indígena.



NEIDE DA SILVA CAMPOS. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2007). Pesquisadora integrada ao Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura-COEDUC/UNEMAT e ao grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação-GPMSE/UFMT. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2009-2011), bolsista de mestrado do CNPq.



SEVERIÁ MARIA IDIORIÊ XAVANTE. Graduada em Letras Modernas pela Universidade Católica de Goiás, Especialista em Educação Escolar Indígena pela UNEMAT. Atualmente é Diretora da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Etenhiritipá, Aldeia Xavante Wederã, Canarana, MT. É Tradutora Cultural da Associação Aliança dos Povos do Roncador. É membro do Ponto de Cultura Apowe. Fez parte do grupo de Formadores do Projeto de Magisterio Intercultural Haiyô.



ARTEMIS DE ARAÚJO SOARES. Mestre em Educação Física pela Universidade do Estado de São Paulo-USP, 1981, teve como foco o estudo da Ginástica Rítmica. Doutora em Ciências do Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal (1999), tendo com foco a corporeidade indígena. Docente da Faculdade de Educação Física da UFAM atua no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, no Instituto de Ciências

Humanas e Letras. Líder do grupo de pesquisa “Aspectos antropológicos e sócio-culturais da Educação Física e do Esporte, corporeidade e condições de vida e saúde de diferentes grupos populacionais”, UFAM/CNPq; membro do grupo de Pesquisa Implicações do Modelo Bioecológico no Esporte e na Educação Física, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Pos-Doc: 1 - Université Paris V, em Paris, onde desenvolveu pesquisa em conjunto com o Prof. Dr. Pierre Parlebas dentro do tema Jogos Tradicionais. 2 - Université Rennes 2 –Rennes, França, onde desenvolve pesquisas em duas linhas: no âmbito da didática, com foco nos processos de iniciação à Ginástica Rítmica, e no âmbito da sócio-antropologia com trabalhos centrados no futebol indígena.



JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/SP; Doutorando em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/SP e Bolsista/Pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. Professor Assistente do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Amazonas – UFAM no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia de Parintins/AM. Atualmente, é Diretor de Políticas Públicas para a Juventude da Secretaria Municipal



MARIA APARECIDA REZENDE. Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, Pós-graduada em Antropologia e Mestrado em Educação. Doutoranda do Programa do Instituto de Pós-Graduação da Educação - UFMT. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados de Mato Grosso do Sul – UFGD. Tem pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena e Educação

Indígena. Trabalhou diretamente com os povos Tapirapé, Xavante e Guarani e Kaiowá. Atuou como professora e assessora pedagógica do Curso 3 Grau Indígena

da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, com várias etnias de Mato Grosso. Atua como professora no Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu – UFGD-FAED. Tem realizado assessoria pedagógica das escolas de educação escolar indígena com os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. Atualmente faz pesquisa com as mulheres Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa.



MARIA DO SOCORRO CRAVEIRO DE ALBUQUERQUE.

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB-1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car-2005). Atualmente é professora-adjunta na Universidade Federal do Acre. Tem experiência na área de Educação e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, profissionalização docente, educação escolar indígena, educação superior indígena, cultura corporal e cultura lúdica.



MARINA VINHA. Doutora em Educação Física pela UNICAMP (2004). Com experiência na coordenação a Equipe da Educação Básica e de Educação Física Escolar, e o Núcleo de Educação Escolar Indígena junto à SEDUC-MS. Com experiência desde 1997, no Curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 2007, integrou o Programa de Mestrado em Educação da UCDB, na Linha de Pesquisa: diversidade cultural e educação indígena. Em 2009,

assume a cadeira de professora-adjunta na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde coordena atualmente o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, na Faculdade de Educação. Pesquisou os Kadiwéu, no Mato Grosso do Sul, *tratando dos jogos da tradição, da corporeidade e da chegada do esporte/futebol*. Entre os indígenas Guarani e Kaiowá trabalha na formação de professores no ensino médio [Ara Verá] com Educação Física Escolar e no Ensino Superior, e atualmente pesquisa os Estudos de Lazer destes.



MARIA BEATRIZ ROCHA FERREIRA. É Doutora pelo Depto. de Antropologia da Universidade do Texas, Austin - USA (1987), Livre Docencia pela Universidade Estadual de Campinas (1997), Mestre e Graduada pela Escola de Educação Física da USP (1980 e 1982). Docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e responsável pelo Laboratório de

Antropologia Bio-cultural desta Instituição, onde desenvolve projetos sobre atividade física, jogos e esportes numa dimensão sócio-antropológica, elegendo representações sociais, identidades e grupos étnicos (indígenas, ribeirinhos). Professora da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP - Área de Concentração Educação Física e Sociedade, linha de pesquisa Esporte e Sociedade. Foi Professora Convidada na Universidade Católica de Leuven - Bélgica e Universidade Estadual do Centro Oeste - PR.

LUIZ AUGUSTO PASSOS. Doutor em Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso (1995); doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais e Fenomenologia existencial e merleau-pontyana, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia da educação, movimentos sociais populares e educação, educação libertadora, educação em saúde, ética e direitos humanos, políticas públicas e democracia. Página Pessoal: <http://luizaugustopassos.com.br>

EDUARDO SEBASTIANI FERREIRA. É Bacharel em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1962), mestre em Matemática pela Universidade de Brasília (1965), doutor em Troisième Cycle pela Université de Grenoble I (Scientifique Et Medicale - Joseph Fourier) (1970), realizando seu pós-doutoramento pela Université de Grenoble I (Scientifique Et Medicale - Joseph Fourier) (1976), e pós-doutoramento pela Michigan State University (1989). Tem experiência na área de Educação com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: PSEUDO-GRUPOS DE LIE, INVARIANTES ESSENCIAIS.

FRANS LEEUWENBERG. Graduado como Analista Ecológico em curso Superior de Amsterdã. Casado com uma brasileira ornitóloga, mora e trabalha no país desde 1986, tendo prestado consultorias-pesquisas ao Fundo Mundial para a Vida Silvestre - WWF, a Secretaria Especial do Meio Ambiente do Governo Federal - SEMA, o Centro de Pesquisa Indígena - CPI e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Especializou-se em manejo de fauna silvestre atuando desde 1990 junto aos indígenas Xavante e de outras etnias.

GLAUCIO CAMPOS GOMES DE MATOS. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (1986), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ÇÃO FÍSICA pela FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (2008). Professor da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência nos seguintes temas: adaptação e inventos para pessoas com necessidades especiais; adaptação humana ao clima quente e úmido em comunidades ribeirinhas; atividades socioculturais em comunidades ribeirinhas: extrativismo animal (caça, pesca) e vegetal, cultivo da terra e criação de animais; lazer em comunidades ribeirinhas; relação homem e ambiente amazônico; estuda os processos civilizadores com base na Teoria de Norbert Elias - poder, figuração, interdependência, individualização.

JOANICO ATROARI. Líder indígena, Coordenador Educacional do Núcleo de Apoio Waimiri Atroari – NAWA, responsável pela organização local do Curso de Formação do Programa Waimiri Atroari. Programa elaborado por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional de técnicos, representando a Funai, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, o Instituto de Medicina Tropical de Manaus (IMTM), a Universidade do Amazonas e a Eletronorte, que, além de alocar técnicos financiou todos os estudos e ações do Programa - <http://www.waimiriatroari.org.br/>

MARCELO WAIMIRI. Líder indígena, Coordenador Educacional do Núcleo de Apoio Waimiri Atroari – NAWA, responsável pela organização local do Curso de Formação do Programa Waimiri Atroari. Programa elaborado por uma equipe multidisciplinar e interinstitucional de técnicos, representando a Funai, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, o Instituto de Medicina Tropical de Manaus (IMTM), a Universidade do Amazonas e a Eletronorte, que, além de alocar técnicos financiou todos os estudos e ações do Programa - <http://www.waimiriatroari.org.br/>



[...] Sua leitura me fez lembrar os estudos de folclore, nem sempre valorizados pela tradição acadêmica brasileira, mas que esteve na base da formação do campo da Etnologia tanto aqui quanto em vários outros países. [...] Enfim, esta coletânea nos apresenta a riqueza de um patrimônio cultural resguardado e transmitido por crianças e jovens indígenas no Brasil. Demonstra a centralidade da brincadeira na produção daquilo que Lévi-Strauss definiu como "ciência do concreto" para caracterizar a agudeza do pensamento indígena: a atenção aprofundada, a habilidade precisa, a discriminação detalhada de diferenças ínfimas, a importância da materialidade como matriz do raciocínio, a qualidade estética. E revela a pertinência de usar os jogos e brincadeiras como possibilidades para o diálogo intercultural nas escolas.

Antonella Tassinari



Ministério
do Esporte

