

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOGOS DE ORIGEM OU DESCENDÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Clovis Claudino Bento

São Carlos – SP
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOGOS DE ORIGEM OU DESCENDÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: EDUCAÇÃO PARA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Clovis Claudino Bento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior

São Carlos – SP
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

B478jo

Bento, Clovis Claudino.

Jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar : educação para e nas relações étnico-raciais / Clovis Claudino Bento. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
102 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Processo educativo. 2. Educação física escolar. 3. Jogos. 4. Relações étnico-raciais. 5. Educação. I. Título.

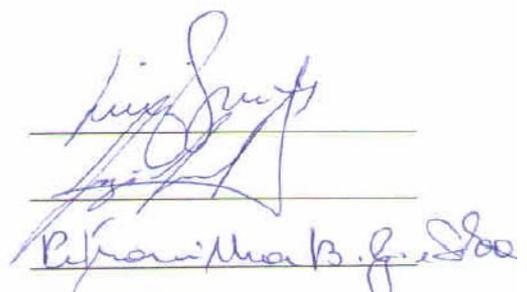
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Gonçalves Jr.

Prof. Dr. Sérgio Alejandro Toro-Arévalo

Prof^ª. Dr^ª. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva



Handwritten signatures of the exam board members, corresponding to the names listed on the left. The signatures are written in blue ink on a white background with horizontal lines.

Agradecimentos

A todos (as) que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente para realização deste trabalho.

Meus sinceros e muitíssimo agradecimento ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior pela orientação, respeito, gentileza, amizade, carinho, preocupação e, acima de tudo, por ter paciência e *jogo de cintura*.

Aos membros da Banca:

Professora Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva por colaborar, ensinar, compartilhar os seus saberes a respeito das africanidades e apresentado o *jogo das diferenças ou das relações étnico-raciais*. Tais saberes que só foram possíveis frequentando as suas aulas.

Professor Dr. Sergio Toro por colaborar com seus saberes e ensinamentos a respeito da educação, amizade e solidariedade.

À Maura Borba que acreditou no meu trabalho, respeitou as minhas decisões, mais do que ajudou, colaborou para que pudesse realizar meu sonho e meus estudos.

Ao Marcos Borba (eterno amigo e sociólogo) que em constante diálogo foi possível aprender sobre o respeito, o carinho, a amizade, a Sociologia da Religião, as músicas e, também, a melhorar a minha escrita e a fala.

À direção da escola, a coordenação, a professora e, principalmente, ao meu amigo Edson Colloca (professor, educador e cicloturista) que também teve paciência e socializou seus conhecimentos.

À minha amiga, de longa data, Denise Corrêa por recepcionar e me acolher em sua casa.

À Erica Manso pela gentileza, carinho e cuidado de revisar o meu trabalho.

Ao meu amigo Mizuno que confiou e acreditou na minha atuação profissional.

Ao meu amigo Spina pela paciência e gentileza.

Aos(as) amigos(as) do NEFEF.

À minha família.

A Deus por ter me concedido esta oportunidade.

Sem palavras para agradecer pela oportunidade e espero vir a ser, um dia, educador.

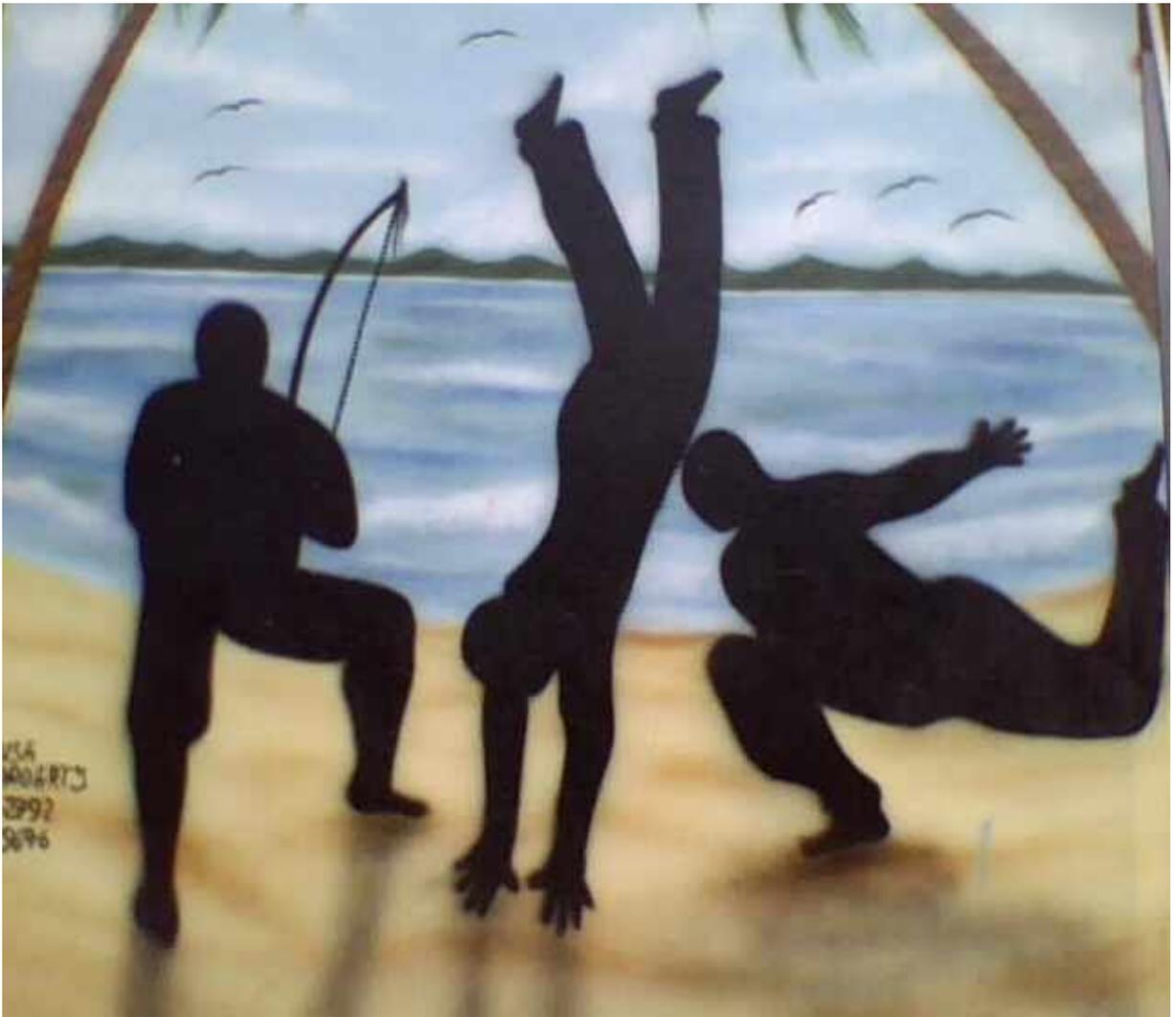


Imagem de uma parede (casa localizada em Santo André-SP) fotografada a caminho da escola
– Título (dado por mim): Capoeira: jogando-com-os-outros-no-mundo.

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo central buscar uma compreensão dos processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana no contexto de uma intervenção em aulas de Educação Física com os(as) educandos(as) do 4^a ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Carlos/SP, esperando de alguma maneira possibilitar e auxiliar com cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, também, a lei 11.645/2008 que inclui a História e a Culturas Indígenas, na Educação Básica. Entendemos que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares da Educação Básica, pode e deve incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, possibilitando a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-raciais presente no Brasil. O desenvolvimento da pesquisa teve uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico, buscando assim *compreender o fenômeno* a partir da experiência de jogo compartilhada na intervenção. Consideramos, com base nos registros em diários de campo, que o constante diálogo entre os educadores e os(as) educandos(as), a partir da prática social de jogos de origem ou descendência indígena e africana realizados no contexto das aulas de Educação Física, proporcionaram a construção de processos educativos relacionados a valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura Indígena e Africana, estimulando os(as) envolvidos(as) a apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e curiosidades.

Palavras-chave: Processos Educativos. Jogos. Educação Física Escolar. Educação das Relações Étnico-Raciais.

Abstract

This present research has the central aims of understanding the educational processes which have developed in a practice of social games that has Indigenous and African origin, or ancestry in the context of an intervention at Physical Education classes, with the student (s) of the fourth year's Public Elementary School located at the city of São Carlos (SP). Hoping somehow to enable and assist in compliance with the Brazilian Law number 10.639/2003 that required the teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture, and also Brazilian Law number 11.645/2008 which included Native Cultures and History in Basic Education. We understand Physical Education as well as other curriculum components of basic education can and should include the teaching of History and Afro-Brazilian Culture, Indigenous and African culture enabling appreciation and recognition of Brazilian ethnic and racial diversity. This research development has a qualitative approach with phenomenological approach seeking *to understand the phenomenon* starting with the gaming experience shared in the intervention. Based on records of field diaries we believe that constant dialogue between educators and students, from the practice of social games that has Indigenous and African origin, or ancestry conducted during Physical Education classes provided the construction of educational processes related to appreciation, knowledge and recognition about Indigenous and African culture encouraging people involved to present their knowledge, discoveries, questions, and curiosities.

Keywords: Educational Processes. Games. Physical Education. Education of Racial-Ethnic Relationships.

Lista de Figuras

Figura 1: Educando apresentando o desenho referente à história Abaré _____	41
Figura 2: Apresentação dos livros “Meus contos africanos” e “Mãe África” _____	42
Figura 3: Educando apresentado seu desenho: Como é a África? _____	47

Lista de Quadro

Quadro 1 – Matriz Nomotética _____	40
---	-----------

Sumário

Introdução	9
Um pouco da história da Educação Física Escolar Brasileira	14
Práticas Sociais e Processos Educativos	18
O jogo no referencial europeu e na cosmovisão africana e indígena	20
Educação para e nas Relações Étnico-Raciais	27
Trajétória Metodológica	34
Participantes e Procedimentos	35
Intervenção e Pesquisa	37
Análise dos diários de campo	37
Construção dos Resultados	38
A) Jogando, conhecendo e reconhecendo com as culturas indígenas e africanas	40
B) Os saberes de experiência feito em jogo	44
C) O jogo do compartilhar experiências profissionais	48
Considerações	49
Referências	51
APÊNDICE	56
Apêndice 1 - Diários de Campo	56
Apêndice 2 – Caderninho	89
ANEXO	102
Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102

Introdução

Inicialmente, torna-se impossível *jogar*¹ no campo das ideias e das reflexões, sem deixar de escrever e contextualizar as minhas próprias experiências relacionadas *com e na* Educação Física, quer seja como aluno nos períodos de educação básica, de graduação e de especialização (Lato Sensu) e, também, como professor no ambiente escolar.

No decorrer destas vivências e experiências com e na Educação Física, foi possível entender e compreender algumas perspectivas e tendências nas aulas, que possibilitaram conhecer e reconhecer outra perspectiva de Educação Física escolar, então vivenciada.

Durante o período de educação básica (ensino fundamental e médio), de 1981 a 1991, como aluno, lembro-me que as aulas de Educação Física eram voltadas às *práticas esportivas*, isto é, o objetivo principal era o treinamento das modalidades esportivas (futebol, handebol, voleibol e basquetebol) e, conseqüentemente, a participação em campeonatos internos (entre as classes, turmas ou séries/anos) e externos (com equipes de outras escolas).

Ressalto que, neste período, a prática esportiva requeria, além dos movimentos técnicos da modalidade, o cumprimento das regras oficiais definidos pela Federação (Nacional ou Internacional). O que difere da prática do jogo, na qual os (as) participantes constroem ou decidem as regras.

Naquela época também, eventualmente, eram ministradas aulas pelos(as) professores(as) de Educação Física sobre os cuidados relacionados à higiene e saúde do ponto de vista *biologicista*.

O termo, *biologicista* utilizado, indica a preocupação excessiva nas aulas de Educação Física com o desenvolvimento da saúde e da higiene considerando aspectos estritamente biológicos, sem contextualizar o meio em que o sujeito vive, a existência ou não de saneamento básico, água encanada, entre outros.

No período de graduação, de 1994 a 1997, observei e percebi que, em diversas disciplinas que compunham a grade curricular, a maior parte dos(as) professores(as) mantinham uma mesma perspectiva ou concepção, isto é, a do treinamento desportivo e/ou do ensino de práticas esportivas e, por vezes, também a preocupação com a saúde e higiene dos indivíduos.

¹ A palavra jogo possui diversos sentidos, dentre eles: brincar, jogar, lançar, projetar, tocar, representar, entre outros. Nessa pesquisa a expressão será utilizada em diferentes momentos, ora em sentido literal estrito ora em sentido mais figurado, buscando apresentar o jogo como vida corrente, como existência e coexistência. Nesse momento, do texto, a palavra *jogar* assume o sentido de lançar-se, projetar-se e/ou expressar-se.

Alguns(mas) destes(as) professores(as) chegavam a postular que a Educação Física sem o esporte, não era Educação Física. Ou ainda, proclamavam que somente por meio da prática esportiva e/ou dos exercícios físicos era possível alcançar uma vida saudável, utilizando-se, muitas vezes, do slogan: “esporte é saúde”. Desta forma, justificando a existência e permanência da Educação Física como “disciplina” escolar.

Mas, felizmente, foi possível encontrar alguns(mas) poucos(as) professores(as) que apresentaram outras perspectivas e concepções de Educação Física. Tais professores(as) instigavam-nos a questionar a nossa prática como futuros(as) professores(as) e, também, o modelo de Educação Física apresentado durante a educação básica e a então em percurso na graduação.

A Educação Física, por tais poucos(as) professores(as), nos era apresentada como uma área que se utilizava dos conhecimentos de outras ciências (Biologia, Filosofia, Fisiologia, Pedagogia, Psicologia, Sociologia, entre outras) e, ainda, encontrava-se na busca da sua própria identidade. Também nos alertavam de novas propostas para a área de Educação Física, dentre elas, a Ciência da Motricidade Humana, elaborada pelo filósofo Manuel Sérgio, na época, professor da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Ainda, alertavam sobre o nosso futuro trabalho como professores(as), no ambiente escolar, sendo fundamental considerar a cultura dos(as) educandos(as), isto é, ter o respeito pelas experiências vividas fora do ambiente escolar, pois entendiam que os(as) educandos(as) ao chegar à escola já sabiam algumas coisas referentes as ginásticas, as lutas, as danças, aos jogos, aos esportes e entre outras práticas.

No entanto, em 1998, já graduado, o meu primeiro emprego foi em uma academia e, sinceramente, a experiência não foi agradável. A minha função se restringia em treinar ou direcionar um treinamento, supervisionar a execução e correção dos exercícios propostos aos “clientes”. Tal situação me fez repensar o meu campo de atuação e não prosseguir na área de treinamento.

Já em 1999, ingressei no Departamento de Educação Básica (DEB), do Serviço Social da Indústria (SESI). Fui o primeiro professor a dar aulas às meninas, pois a *regra do jogo* era os professores darem aulas para os meninos e as professoras darem aulas para as meninas. Fiquei por seis meses e percebi que o ambiente escolar era o lugar ideal para realização do meu trabalho.

Mas, infelizmente, não foi possível continuar e fui transferido para o Departamento de Esporte e Lazer (DEL), também do SESI. Nesse departamento, como professor, dava treinamento esportivo e aulas de ginásticas. E, mais uma vez, senti o peso da minha formação e passava a questionar qual era a contribuição do meu trabalho àquelas crianças e adolescentes: treiná-los e formá-los em futuros atletas? Durante o período que trabalhei em tal setor, aproximadamente cinco anos, indagava sobre a minha prática docente, ou ainda, sobre minha prática de treinador.

Após um período sem ter o contato com a universidade, ingressei em 2005, no Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde mais uma vez encontrei as minhas origens, isto é, as ideias de uma Educação Física escolar com uma perspectiva dialógica e humanizadora, além da possibilidade de estudo de metodologias científicas qualitativas, dentre elas, a que tem enfoque fenomenológico² como suporte.

No NEFEF foi possível pesquisar, dialogar e construir alguns trabalhos a respeito do lazer, dos jogos, das brincadeiras e da diversidade cultural nas aulas de Educação Física.

No mesmo ano, ingressei no curso de Pós-Graduação (Lato Sensu) em Educação Física Escolar, oferecido pelo Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da UFSCar, que contribuiu com outras perspectivas de uma Educação Física escolar que busca propor e construir junto com os(as) educandos(as) as práticas de brincadeiras, jogos, danças, lutas e ginásticas. Desta forma, buscando valorizar e respeitar os seus saberes e suas experiências.

Portanto, o NEFEF e a Especialização contribuíram significativamente para um novo olhar acerca de processos educativos inseridos nas aulas de Educação Física e as possibilidades de construí-los juntos com a comunidade escolar, ou seja, com a direção da escola, coordenação pedagógica, professores(as), alunos(as) e familiares).

A partir de 2006, ingressei como professor em uma escola estadual da região metropolitana de São Paulo, na cidade de Santo André. Desenvolvi, nessa escola, junto aos escolares, intervenções que possibilitaram a construção de uma relação dialógica nos termos de Freire (2005a, 2005b) e Gonçalves Junior (2008), ou seja, respeitando os saberes e as experiências dos(as) educandos(as).

² De acordo com Machado (1994) trata-se de uma modalidade de pesquisa qualitativa cujo objetivo é buscar a essência ou a estrutura do fenômeno junto aos sujeitos que vivenciam a experiência de interesse na pesquisa. No caso desta pesquisa, a prática social do jogo.

Acreditando e percebendo que a comunidade escolar (direção escolar, coordenação pedagógica, professores(as), funcionários(as), alunos(as) e familiares) valorizou a perspectiva apresentada, na qual procurávamos dialogar, por um período (bimestre ou semestre), sobre os seguintes temas: Gênero, Cidadania, Meio Ambiente, Qualidade de vida, Jogos e Esportes na sociedade, Diversidade Cultural (Indígena, Africana e Oriental) e, também, desenvolvia as práticas (jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas) relacionadas ao tema.

No mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), a qual tem como eixo temático a investigação de práticas sociais em ambientes escolares e não escolares e seus processos educativos, contribuiu não somente para refletir sobre a minha prática docente, mas também com a ruptura de uma educação excludente, elitista, eurocêntrica e, muitas vezes, opressora que tenho vivenciado como ora aluno, ora como professor.

Não posso negar que as leituras dos referenciais teóricos (Freire, Dussel, Fiori e Merleau-Ponty e entre outros) da linha de pesquisa e discussões com os amigos dentro e fora da sala de aula, além de contribuir para *sulear*³ as minhas reflexões relacionadas com o ambiente escolar, também, têm feito repensar a minha postura enquanto um ser-no-mundo e sendo-com-os-outros-no-mundo me exige educar e me educar para as relações sociais e assim *vir a ser* um educador.

Também, não posso deixar de citar a grande importância da disciplina Teoria da Educação: Aportes de Africanidades, oferecida no PPGE da UFSCar, ministrada pela professora Petronilha, a qual contribuiu e favoreceu ainda mais para as discussões em torno das relações étnico-raciais. Afinal, foi possível entendermos e compreendermos as *africanidades brasileiras*⁴ por meio dos diálogos acerca do modo de viver do negro brasileiro. Assim, reconhecendo e respeitando as diferenças.

Espero, de alguma maneira, por meio dos jogos de origem ou descendência indígena e africana, contribuir, a partir desta intervenção e pesquisa, com os processos educativos para e nas relações étnico-raciais entre grupos/culturas/etnias, alguns dos quais socialmente

³ Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Esperança* (2005a) propõe o uso da expressão “sulear” ao invés da expressão “nortear” decorrente de que a última alude ao hemisfério norte, ideologicamente apresentado como superior ao hemisfério sul, mais que isso, propõe que tenhamos como referência nosso hemisfério e nossa cultura.

⁴ Segundo Silva (2008, p. 151): “Ao dizer *africanidades brasileiras* estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprias dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia”.

marginalizados(as) e, também, por uma Educação ou Educação Física escolar que possibilite e combata o racismo e o preconceito e tenha uma perspectiva de promover o respeito, o conhecimento e o reconhecimento sobre a motricidade⁵ de diferentes culturas, ou, como prefiro denominar nessa pesquisa, etnomotricidade.

Observo que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, compreendo por raça:

(...) a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo haver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. [...] É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas às diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática (BRASIL, 2004, p.13).

Já a expressão etnomotricidade é compreendida em acordo com Gonçalves Junior (2010, p.51), como práticas (jogos, brincadeiras, danças, cantos, contos, lutas) “(...) com características próprias de um povo/comunidade desenvolvidas com intencionalidade relacionada a processos educativos de tradição e resistência de tais manifestações”. A qual, segundo o autor, “(...) ancora-se na ciência da motricidade humana de Manuel Sérgio, e na pedagogia dialógica de Paulo Freire, as quais, entre outras influências em suas respectivas constituições, têm suporte na fenomenologia existencial de Maurice Merleau-Ponty”.

No próximo tópico desta pesquisa, descrevo um pouco da história da Educação Física escolar brasileira, a qual, apesar das discussões, propostas e mesmo diretrizes nacionais, pouco tem feito em relação ao desenvolvimento de um projeto que contemple efetivamente práticas educativas acerca das relações étnico-raciais.

No tópico “Práticas Sociais e Processos Educativos” apresento compreensão de prática social e processos educativos, linha de estudo em que se desenvolveu essa pesquisa, bem como porque o jogo é considerado uma prática social.

No item “O Jogo no Referencial Europeu e na Cosmovisão Africana e Indígena”, descrevo sentidos e significados da prática social jogo do ponto de vista da cultura Europeia e o contraponto na cultura Africana e Indígena.

⁵ Motricidade é entendida na acepção de Sérgio (1999), ou seja, como “(...) movimento intencional da transcendência, ou seja, o movimento de significação mais profunda” (p.17).

Posteriormente abordo a “Educação para e nas Relações Étnico-raciais”, comentando os desafios de propor e investir na superação da discriminação e preconceito.

Antes das “Considerações”, apresento como se deu a trajetória metodológica, os(as) participantes, a intervenção, a coleta e análise dos dados.

Um pouco da história da Educação Física Escolar Brasileira

A Educação Física como qualquer área do conhecimento, desde a sua implantação na educação brasileira em meados de 1851 (BETTI, 1991), pode ser considerada uma área do conhecimento ainda nova no Brasil e que, continua sofrendo influências e transformações.

Durante os períodos da educação básica (ensino fundamental e médio) e da graduação, foi possível perceber que a Educação Física sofreu influências, transformações e ainda apresentava resquícios de uma Educação Física *Higienista, Militarista e Competitivista*. Afinal, os(as) professores(as) que lecionavam também experimentaram e vivenciaram tais tendências e, de certa forma, eles(as) incorporaram tais experiências e vivências.

Segundo Ghiraldelli Junior (1997) a Educação Física com tendência *Higienista*, tinha como objetivo garantir a manutenção e aquisição da saúde do ponto de vista estritamente biológico, bem como afastar os trabalhadores do consumo de bebidas alcoólicas e, se deu principalmente entre os fins do século XIX e início do século XX com a chegada dos imigrantes ao Brasil para trabalhar nas lavouras e, posteriormente, na indústria nascente; *Militarista* mantinha a preocupação com a saúde, mas o objetivo principal era tornar os jovens fortes para eventuais combates ou guerras (formação do cidadão soldado), particularmente durante as décadas de 1930 e 1940, período do governo Getulio Vargas, de influência nazi-fascista; e a *Competitivista* tinha objetivo fundamental a preparação esportiva visando rendimento, representação nacional em competições internacionais fazendo, através do esporte de rendimento, a propaganda do país do regime militar ditatorial que se instalou no Brasil entre 1964 e 1985.

De acordo com Gonçalves Junior (2007, p.29):

A expressão “educação física” proposta pelo médico e filósofo inglês iluminista John Locke (1632-1704), previa a educação intelectual, moral e física, com óbvia visão dualista, pois para ele, apenas após a séria ocupação do estudo é que o sujeito deveria entregar-se a exercícios que relaxassem o corpo e confirmassem a saúde e a força, reafirmando a divisão do ser em corpo e mente cartesiana.

Aproveitando-se desta concepção e influência militar, o Estado atribuiu ou incumbiu a Educação Física escolar, por meio das atividades e exercícios físicos, a construir uma sociedade que contribuísse para a ordem (segurança) e progresso (desenvolvimento) da nação brasileira. Assim, formando indivíduos fortes e saudáveis, mais especificamente os homens, para defenderem a pátria e, as mulheres, para gerarem filhos(as), também, fortes e saudáveis (CASTELLANI FILHO, 1994).

Nos anos 1970, principalmente devido à conquista da copa do mundo de futebol (tricampeonato mundial), a Educação Física volta-se para iniciação esportiva, preocupando-se apenas em formar atletas para representar o país em campeonatos internacionais (CASTELLANI FILHO, 1994).

Mas, este modelo de Educação Física com único e exclusivo fim de formar ou preparar os(as) futuros(as) atletas, passa a ser questionada e contestada. Na década de 1980, percebe-se que a Educação Física não atinge tal objetivo e o país não se torna uma potência esportiva, pois não obtém resultados satisfatórios nas competições internacionais, principalmente nos Jogos Olímpicos (CASTELLANI FILHO, 1994).

Em fins da década de 1970 e início da década de 1980 a Educação Física brasileira entrou na chamada “crise de identidade” (MEDINA, 1992; CASTELLANI FILHO, 1994):

A crise é um instante decisivo, que traz à tona, praticamente, todas as anomalias que perturbam um organismo, uma instituição, um grupo ou mesmo uma pessoa. (...) Muitas vezes por trás de certas situações de aparente normalidade, escondem-se as mais variadas distorções ou patologias, que devido àquela aparência não são colocadas em questão (MEDINA, 1992, p.19).

Nesse contexto, segundo Darido (2008) e Darido e Sanches Neto (2011), iniciam-se mudanças área acadêmica de Educação Física, surgindo diversas proposições pedagógicas, tais como:

- ✓ Desenvolvimentista (Go Tani; Edson de Jesus Manoel): caracteriza-se pela progressão do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social. Nesta proposta, defende-se o movimento como principal meio e fim da Educação Física;
- ✓ Construtivista-Interacionista (João Batista Freire): caracteriza-se pela possibilidade de integração da Educação Física nos anos iniciais da escolarização. Nesta proposta, o jogar e o brincar tem um papel privilegiado, são considerados instrumentos pedagógicos;
- ✓ Crítico-Superadora (Coletivo de Autores: Valter Bracht; Lino Castellani Filho; Celi N. Z. Taffarel; Carmen Lúcia Soares): caracteriza-se pela contestação ou questionamentos de

como ensinar ou o quê ensinar, a partir da contextualização dos fatos e resgate histórico. Nesta proposta, propõem-se a relevância social dos conteúdos e adequação às características sócio-cognitivas dos alunos;

✓ **Sistêmica (Mauro Betti):** caracteriza-se pela preocupação de garantir a especificidade, isto é, o corpo/movimento como meio e fim da Educação Física. Nesta proposta, objetiva-se integrar e introduzir o aluno a cultura corporal de movimento. Desta forma, formando o cidadão para usufruir, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais e atividades físicas;

✓ **Psicomotricidade (Jean Le Bouch):** caracteriza-se pelo desenvolvimento da criança, buscando aprender com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Nesta proposta, valoriza-se os movimentos espontâneos da criança e suas atitudes;

✓ **Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz):** caracteriza-se pelo rompimento com o modelo esportivista. Nesta proposta, confronta-se o aluno com a realidade do ensino, isto é, os próprios alunos descobrem, a partir das suas experiências, formas de participações nas atividades e jogos;

✓ **Cultural (Jocimar Daólio):** caracteriza-se por desenvolver atividades a partir do repertório corporal de cada aluno, pois compreende que cada aluno tem o seu ao chegar à escola. Nesta abordagem, as atividades propostas partem das experiências dos alunos;

✓ **Jogos Cooperativos (Fábio Brotto):** caracteriza-se pela valorização da cooperação em detrimento a competição, utilizando-se principalmente de jogos;

✓ **Saúde Renovada (Markus V. Nahas; Dartagnam Pinto Guedes):** caracteriza-se por uma proposta de reverter o minimizar o quadro de incidências de distúrbios causados pela falta de atividade física. Nesta proposta, acredita-se que, por meio das práticas de atividades físicas, se estimule um estilo de vida saudável; e

✓ **Baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Marcelo Jabu e Caio Costa):** caracteriza-se por uma proposta de subsidiar a elaboração de um currículo, contribuindo com as discussões e projetos escolares. Nesta proposta, busca-se a participação, a valorização, o respeito, o conhecimento e o desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal (jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas).

Algumas destas tendências ou abordagens até chegaram ao âmbito escolar, inclusive na rede estadual de ensino de São Paulo, onde trabalho e desenvolvi essa pesquisa. Porém, mesmo passada a década da crise e havendo outras propostas de trabalho para a Educação Física escolar brasileira, ainda se observa predominância da prática de esportes:

(...) há uma predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da Motricidade Humana, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras manifestações (jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e entre outras) oriundas dos diferentes povos que construíram e constroem o Brasil (GONÇALVES JUNIOR, 2007, p.31).

Neste sentido, já os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - (BRASIL, 1997) indicam a importância de se: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais” (p.7).

O mesmo documento indica ainda que:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p.28-29).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.14) comenta: “(...) Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras que são a indígena, a africana e a asiática”.

Apesar de tais discussões, propostas e mesmo as diretrizes nacionais, pouco se tem dialogado sobre a diversidade cultural presente no país, mais especificamente sobre a etnomotricidade de povos africanos e indígenas.

Assim, explicito que essa pesquisa teve como objetivo central buscar uma compreensão dos processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos de origem e descendência indígena e africana no contexto de uma intervenção em aulas de Educação Física com os(as) educandos(as) do 4ª ano do ensino fundamental, de uma escola pública estadual localizada na cidade de São Carlos/SP, esperando de alguma maneira possibilitar e auxiliar com cumprimento da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, também, a lei 11.645/2008 que inclui a História e as Culturas Indígenas na Educação Básica.

E para orientar o processo de construção e desenvolvimento desta pesquisa utilizei como eixo central a seguinte questão de pesquisa: *Que contribuições os jogos de origem ou descendência indígena e africana na Educação Física escolar podem propiciar às crianças educandas, no que se refere à educação para e nas relações étnico-raciais?*

Vale ressaltar as dificuldades /limites de compreender/ escrever sobre as culturas originárias como as africanas e indígenas, pois fomos educados numa escola com tradição eurocêntrica na qual se utiliza de um idioma europeu (a Língua Portuguesa). Neste sentido, entendo que a palavra jogo é a que mais se aproxima, do nosso idioma, para buscar uma descrição/ compreensão do que trato nessa pesquisa.

Para possíveis contribuições a respeito das relações étnico-raciais no âmbito escolar se faz necessária uma reflexão sobre o que vem ensinado na escola.

Práticas Sociais e Processos Educativos

Entendo como práticas sociais um conjunto de ações e interações entre as pessoas que atuam, vivem e convivem num contexto social, político, econômico e cultural.

De acordo com Oliveira e col. (2009) tais ações e interações são desenvolvidas no interior de grupos, nas comunidades e/ou instituições (familiares, escolares, não-escolares, associações de moradores(as), religiosas e entre outras) com finalidades de: disseminar conhecimentos e valores; buscar o reconhecimento; participação nas decisões políticas; suprirem necessidades materiais e não-materiais; propor transformações; garantir direitos; manter suas crenças e tradições.

Ainda Oliveira e col. (2009, p.1), parte-se do entendimento que as pessoas se educam coletivamente, isto é, “eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas, cada um ao fazê-lo, contribui para construção de ‘um’ nós em que todos estão implicados”.

Neste sentido, as práticas sociais podem ser entendidas como um momento em que os indivíduos ou grupos se encontram e dialogam, construindo sua maneira de conceberem e lerem o mundo para daí buscar a sua transformação ou conformação (FREIRE, 1997).

Desta forma, considero jogo como uma prática social sendo realizado num determinado contexto sociocultural, na qual os(as) participantes(as) ou pessoas envolvidas

encontram-se, num determinado espaço e tempo, para compartilhar os seus conhecimentos, ensinamentos e suas aprendizagens, por meio das relações e interações que se estabelecem entre eles(as). Portanto, o jogo como prática social possibilita um momento de nos educarmos e nos humanizarmos uns-com-os-outros.

O jogo, na perspectiva dialógica ou humanizante, deve ser compreendido como um momento de cooperação e não de competição. De acordo com Brandão (2005a, p.87): “o momento da experiência de reciprocidades por meio das quais também aprendemos e ensinamos”.

Pensando na prática social do jogo, a partir dos jogos de origem e descendência indígena e africana, na qual os(as) envolvidos(as) apresentam os seus saberes, suas experiências e vivenciam o que se ensina e se aprende durante a realização de tais jogos. Tal interação, conforme alertam Gonçalves Junior e col (2005), possibilita a eles(as) que se apropriem/mantenham/questionem/modifiquem tais valores, conhecimentos e comportamentos no que concerne as relações étnico-raciais, por meio dos jogos.

Nesta interação e participação das crianças educandas na prática social do jogo realizada nas aulas de Educação Física, busco contribuir na formação para a vida em sociedade a partir dos processos educativos que, de acordo com Oliveira (2009), ali são desencadeados, consolidados e conformados, pois:

(...) processos educativos se desenrolam em práticas sociais, inclusive nas escolares. Os sujeitos interconectam o aprendido em uma dada prática social com o que estão aprendendo em outra, ou seja, o aprendido em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, em todos os espaços por onde cada um transita, serve como ponto de apoio e referência para novas aprendizagens, inclusive aquelas que a escola visa proporcionar. (OLIVEIRA e col., 2009, p.9).

Desta forma, os processos educativos não estão/ são restritos ao contexto escolar, pois de acordo com Freire (2005a, 2005b), o homem e a mulher são seres histórico-sociais e como inacabados e inconclusos, *estão-sendo-no-mundo*, isto é, num permanente movimento de busca e vir a *ser mais*.

Neste *jogo da vida*, onde *uns-com-os-outros-aprendem-e-ensinam*, busco “desvelar” os processos educativos envolvidos na prática social do jogo, particularmente nessa pesquisa, nos jogos de origem ou descendência indígena e africana, esperando contribuir para e nas relações étnico-raciais.

O jogo no referencial europeu e na cosmovisão africana e indígena

Tentar definir ou compreender o jogo, sem buscar as suas finalidades e significações é uma tarefa difícil, afinal a palavra jogo *está em jogo*, apresentando-se polissêmica.

Assim, podemos encontrar as palavras *jogo e jogar* em sentido literal e figurado. No sentido literal quando nos referimos a prática ou ação propriamente de jogar ou brincar: “o jogo de futebol acabou empatado” ou “não quero jogar amarelinha”. Já no sentido figurado, quando realizamos alegorias ou figurações, por exemplo, quando a economia da nação encontra-se em risco: “a economia do país está em jogo”; no ato de aprender cotidiano: “no jogo da vida temos muito a aprender”; em situação em que há, de modo disfarçado, escolha previamente definida: “isto é um jogo de cartas marcadas”; no envolvimento afetivo: “não se deixe levar pelo jogo da paixão” ou “não queira jogar com os sentimentos dela”; em uma ação desonesta: “o que ele fez, foi jogo sujo”; no ato de se defender de alguém que pouco faz e muito critica: “você não sabe fazer outra coisa a não ser jogar pedras”; diante da necessidade de maleabilidade nas relações pessoais: “é preciso ter jogo de cintura para lidar com ele”.

Para Huizinga (1971):

O jogo é o fato mais antigo da cultura, mesmo em suas formas mais simples, ele é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassando os limites da atividade puramente física e biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa *em jogo* que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação (p.3 e 4).

Segundo este autor, há muitas divergências nas tentativas de definição da função biológica do jogo. Algumas definições procuram as origens e seus fundamentos em termos de descarga de energia e outras, se preocupam em saber o que o jogo é em si mesmo e o que representa para o jogador.

Também, o autor apresenta algumas características do jogo, tais como: uma atividade voluntária, livre, desinteressada e possuindo um isolamento e/ou a limitação.

Huizinga (1971) considera o jogo uma totalidade e o conceitua como:

Atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios, seguindo uma certa ordem e certas regras (p.16).

E complementa:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo as regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 1971, p.33).

Caillois (1990) concorda com Huizinga quando este define o jogo como uma atividade livre, voluntária, fonte de alegria e divertimento. Também entendendo não existirem regras fixas e rígidas para brincar com boneca, de soldado, de polícia e ladrão, de jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo advém do gozo em desempenhar um papel, de se comportar como determinada pessoa.

Caillois (1990, p.29) considera essencialmente o jogo como uma atividade:

- 1 – livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
- 2 – delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- 3 – incerta: já que seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente;
- 4 – improdutiva: porque não gera nem bens nem riqueza nem elementos novos de espécie alguma, salvo alterações de propriedade no interior do círculo de jogadores;
- 5 – regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova; e
- 6 – fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

No entanto, Caillois (1990) questiona Huizinga sobre sua concepção de jogo como ação destituída de qualquer interesse material, pois, dessa maneira, exclui simplesmente as apostas e os jogos de azar, ou seja, as casas de jogos, cassinos, loterias etc.

Ainda, Caillois (1990), após examinar as diferentes possibilidades propõe uma divisão em quatro rubricas a partir das análises dos jogos e predominância existentes em cada um, como o papel da competição, da sorte, do simulacro ou da vertigem. Com o propósito de realçar as suas semelhanças fundamentais, combinou os jogos do corpo com a inteligência, os jogos que se baseiam na força com aqueles que apelam para a habilidade ou para o cálculo. Assim, propôs categorias fundamentais dos jogos, chamando-os: *agón*, *mimicry*, *ilinx* e *paidia*.

Ágon: que engloba os jogos de competição, desenvolvidos mediante oportunidades idealmente criadas de maneira a oferecer condições de vitória ao jogador que dominar melhor uma determinada qualidade, seja a disputa entre dois jogadores ou entre equipes. Exige-se disciplina e perseverança.

Alea: opõe-se ao primeiro e independe da habilidade do jogador, sendo suscetível às variáveis do destino. O objetivo dos jogos pertencentes a este grupo é o de colocar todos os seus praticantes em uma igualdade absoluta, destituída de treino, vontade ou qualificação.

Mimicry: diz respeito aos jogos da fantasia, nos quais os praticantes tornam-se alguém diferente de quem são (pessoa, animal, objeto), privando-se temporariamente de sua própria personalidade. “A *mimicry* é invenção incessante” (CAILLOIS, 1990, p.43), em que, ao jogador cabe envolver o espectador enquanto este se submete temporariamente à realidade criada.

Ilinx: refere-se ao arrebatamento da segurança que alguns jogos oferecem a seus praticantes mediante uma vertigem dos sentidos e da percepção, promovendo uma fruição, “[...] uma exaltação que mais se assemelha ao espasmo do que ao divertimento” (CAILLOIS, 1990, p.47).

A compreensão do jogo, como uma mera atividade que se dá exterior a vida habitual, proposta pelos autores Huizinga e Caillois, contribuem e reforçam um paradigma racionalista que desconsidera a vida cotidiana.

Em comum com os dois autores anteriormente citados, Buytendijk (1977) também considera que as palavras jogo e jogar designam um número muito grande de fenômenos, tais como: jogar, lançar, projetar, brincar, tocar, representar etc. Utiliza-se, porém, de um referencial fenomenológico, compreendendo o jogo diretamente relacionado à vida corrente, não fragmentado.

Assim, para Buytendijk (1977), Huizinga e Caillois apresentam uma compreensão restrita, pois é possível encontrar pessoas em diferentes situações, no uso da linguagem corrente e no seu modo de agir e utilizando-se da palavra “jogar”.

Buytendijk (1977) apresenta a palavra alemã “spielen” como sinônimo dos numerosos processos que apresentam características típicas da atividade lúdica humana, como por exemplo: jogar, brincar, tocar, representar, etc.

Segundo Buytendijk (1977):

O uso linguístico destes termos exprime apenas a experiência que temos com os fenômenos que ocorrem em nosso meio. Como se sabe aquilo que percebemos e denominamos é sempre compreendido de alguma forma. Ver é sempre também conhecer, isto é, uma compreensão preliminar do significado do visível. Esse significado torna-se acessível pela linguagem corrente. Só isto já demonstra que no uso corrente “entra em jogo” um grande número de preconceitos e de percepções emotivas e condicionados histórica, social e individualmente. Por isso, às palavras

“jogo”, “jogar”, “brincar”, “lúdico”, etc., nas diversas línguas, nem sempre correspondem aos mesmos fenômenos (p.64).

De acordo com Buytendijk (1977): “[...] todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões, capacidades, disposições, condições e estados de ânimo, e com o também inteiramente inexplicável elemento criador de cada atividade” (p.66).

Ainda, Buytendijk (1977), alerta que precisamos examinar de perto o fenômeno que fundamenta qualquer forma de jogo, o que chama de *vaivém lúdico*. [...]. O vaivém não seria apenas a manifestação do elemento lúdico, mas caracterizaria a essência do jogo humano, contato que sempre se trate de uma relação dialética entre aparência e realidade (p.67).

Portanto, para Buytendijk (1977), não existe separação do jogo e da vida cotidiana ou, em outras palavras, o jogo é o próprio *jogo humano*⁶. Na qual compreende que:

A experiência cotidiana confirma o poder dos jogos de linguagem que, ao contrário de toda forma de ‘informação’, invocam e evocam o elemento humano, desde a idade de lactante, em qualquer situação da vida, até que o jogo se debilite no silêncio hibernar da senilidade (BUYTENDIJK, 1977, p.84).

Entre os autores europeus citados, Buytendijk (1977) é o autor que mais se aproxima do referencial africano e indígena. Mas, não faz referência à religião e/ou ancestralidade que são fundamentais para a cosmovisão africana e indígena.

Para compreender a visão de mundo dos afro-brasileiros, Oliveira (2004, p.115), comenta:

[...] faz-se necessário conhecer um pouco as culturas e as religiões dos povos africanos [...] a religião é uma força central, propulsora e unificadora da cultura. Esta integração é tão forte que seria difícil compreendermos a estrutura da cultura e da sociedade sem compreendermos a centralidade da religião em toda expressão cultural que envolve o ser humano na sua íntima constituição.

A respeito da ancestralidade Oliveira (2004, p.117) diz:

A continuação da vida após a morte é uma crença generalizada em toda a África e o morrer, significa passagem para um status dentro da sociedade: passa-se à posição de antepassado ou de ancestral. [...] Os ancestrais têm a finalidade de garantir e assegurar a identidade e a herança comuns dos povos africanos. [...]

⁶ No sentido de viver e conviver com os outros no mundo.

Maranhão (2009, p.48) comenta que: “(...) os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade”.

Afirma ainda Maranhão (2009), que o jogo na perspectiva africana de ser não é dicotomizado entre corpo e mente, pessoa e mundo. Assim, na pesquisa dele, faz valer compreensão de jogo integrado a vida, na qual brincadeiras, brinquedos, cantigas e danças o compõem.

Para o senegalês Senghor (1965, p.84), esta compreensão do ser integral se revela na seguinte frase: “O negro-africano poderia dizer: ‘Eu sinto, eu danço o Outro; eu sou’. Dançar é descobrir e recriar, especialmente quando é uma dança de amor”.

Vale ressaltar que na cultura africana tornar-se pessoa significa aprender a conduzir a própria vida (SILVA, 2003), sendo assim em nossa perspectiva práticas como: danças, jogos, brincadeiras, cantos, contos e lutas, não devem ser entendidas como atividades físicas ou como algo que se dá do modo desprendido do viver, pois manifestam-se em um ser integral em fruição da vida (GONÇALVES JUNIOR, 2010).

Os autores moçambicanos Prista, Tembe, Edmundo (1992), apontam que o jogo é um fenômeno, universal e indivisível, apresentado dentro de um contexto sociocultural, é uma atividade global como é a vida em cotidiano. Portanto, as relações e comportamentos que se estabelecem, também, se fazem presentes na vida, isto é, não se encontram dissociadas ou fragmentadas da vida.

Para os autores moçambicanos, jogar não é uma mera atividade de relaxamento ou prazer. Mais do que isto, uma manifestação cultural tão antiga quanto à própria humanidade. São muitas as funções do jogo, o que lhe atribui um estatuto privilegiado nos aspectos de preparação para a vida.

Na cosmovisão africana é fundamental considerar alguns princípios, dentre eles o aludido pela expressão *sankofa*. Em acordo com Tedla (1995), *sankofa* faz referência ao pássaro do território africano que se alimenta de sementes que caem em suas costas. Assim, para os africanos tem o sentido de voltar-se para trás para se alimentar, alimentando-se também da ancestralidade, ‘retorno para a fonte e busca’, onde a fonte é nossa cultura, herança e identidade. É o poder que está entre nós. *Sankofa* significa que para nos movermos a frente precisamos retornar ao nosso passado e trazer conosco nossas raízes.

Ainda segundo Tedla (1995), na visão africana, as pessoas se remetem a um princípio de comunidade, coletividade, ao “nós”, ou seja, “eu sou porque nós somos”, assumindo uma relação orgânica entre os membros. Nesta cosmovisão ser uma pessoa, é estar pronta para dividir, para ajudar os outros e a si mesma, em uma compreensão de comunidade.

Nesse sentido percebemos outro princípio fundamental da cosmovisão africana, além da ancestralidade aludido pela expressão *sankofa*, o princípio *ubuntu*. Segundo Tutu (2012, p.41): “Uma pessoa é uma pessoa por intermédio de outras pessoas”. “*Ubuntu* é a essência do ser humano” (p.42), tal princípio diz respeito a como a humanidade de uma pessoa é alcançada e associada à de outra pessoa de modo insolúvel. Prossegue Tutu (2012), que diferentemente do “Penso, logo existo” de Descartes, exprime a cosmovisão “Existo porque pertenço”: preciso de outros seres humanos para ser humano, pois o ser humano completamente autossuficiente é sub-humano. “Posso ser eu só porque nós somos, pois somos feitos para a complementaridade. Somos criados para uma rede delicada de relacionamentos, de interdependência com os nossos companheiros seres humanos, com o restante da criação” (TUTU, 2012, p.42).

Na cosmovisão indígena ameríndia, como de forma geral de povos originários, os princípios de vida comunitária compartilhada e ancestralidade também se fazem presentes.

A propósito da cosmovisão indígena ameríndia, para Seeger, Damatta e Viveiros de Castro (1987), em tais sociedades o corpo ocupa uma posição central, sendo que é nele que se dão as mudanças que refletem na identidade social, de forma que a construção, decoração e transformação dos corpos, giram em torno das mitologias, da vida cerimonial e da organização social. De acordo com tais autores o corpo nos grupos indígenas ameríndios é compreendido como pessoa, integrado à cosmologia e à sociedade.

Especificamente para o povo indígena Xikrin, subgrupo Kayapó habitante do sudoeste do Pará, segundo Cohn (2000, p.200) o tornar-se pessoa implica em que: “(...) saber, conhecer, aprender, entender e compreender estão todos inseridos em duas capacidades, a de ver e ouvir”.

E continua (2000, p.203):

(...) dizem que uma criança nada sabe porque ainda é criança, mas tudo sabe porque tudo vê e ouve. [...]. Assim o que pode nos soar contraditório, a afirmação simultânea pelos Xikrin de que as crianças tudo e nada sabem, deve ser entendido lembrando-se de que elas devem aprender a construir um sentido ao que vêem e ouvem, mas que lhes está aberta a possibilidade de testemunhar toda a vida social e

ritual Xikrin. É esse jogo entre poder observar e aprender que se tenta demonstrar no que segue.

Em outro exemplo de cultura indígena, para Francheto (2002), apesar da variedade linguística dos povos do Alto Xingu (Mato Grosso), estes se caracterizam por uma grande similaridade no seu modo de vida e em sua visão de mundo, vivendo articulados numa rede de trocas de bens materiais e simbólicos.

Bergamaschi (2005), em seu estudo em aldeias da etnia Guarani localizadas no Rio Grande do Sul, comenta que há uma fragilidade para viver *Nhande Reko* (nosso modo de ser), pois o modo de ser Guarani, também denominado *Guarani Reko* ou *Mbyá Reko*, tornou-se difícil especialmente quando se intensificou o contato com o mundo dos brancos.

Ainda de acordo com Bergamaschi (2005):

A vida Guarani está profundamente ligada à terra: a tocam, a respeitam e explicam que foi criada por Nhanderu, a partir de uma pessoa, um Karaí. O mesmo ocorre com a natureza, da qual fazem parte e mantêm com ela uma relação de respeito e reverência. A terra é compreendida como um organismo vivo, que nasce, vive e morre e, como parte do cosmos, produz a abundância, mas também a carência. As pessoas Guarani se adaptam à terra e não a modificam no sentido de colocá-la a serviço dos humanos, sem respeitar seus limites e suas próprias características. Colocam a terra no centro de suas aspirações, através de um movimento místico e mítico conhecido como a busca da Terra Sem Mal (p.112-113).

Acrescenta que na cosmovisão indígena Guarani há uma relação mútua da ancestralidade com a terra. “Sobre a terra, o povo Guarani dança e caminha, num movimento milenar que tem a América como cenário” (p.113).

Em acordo com Corezomaé (2012), estudante indígena Umutina do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos, a tradição de seu povo, residente na Aldeia Umutina, localizada no Mato Grosso, gira em torno das histórias dos antepassados, das guerras, de como surgiu o mundo, as pessoas, o sol, a lua entre outros. Vale destacar, entretanto, que quando os ancestrais Umutina tentavam se comunicar com os não indígenas, eram atacados, pois os mesmos não compreendiam a saudação de boas vindas Umutina, denominada “saudação agressiva”. A saber: se aproximavam com os arcos retesados, prestes a soltar as flechas, saltando de um lado para o outro e da frente para trás, batendo o pé no chão e gritando *misticamé*, significando “quem é você?”, os não indígenas se assustavam e atacavam os Umutina. Devido à violência e também epidemias causadas por tal contato, os sobreviventes passaram a viver junto aos pacificadores do Sistema de Proteção ao

Índio (SPI) que atuavam na região e foram educados em uma escola para indígenas, que ensinava a cultura dos não indígenas, sendo proibidos de falar sua língua e praticar qualquer tipo de atividade relacionada à sua cultura material (adornos, arco e flecha, tacape-espada) e imaterial (danças, rituais, língua). Episódio que também se deu em outras etnias indígenas ameríndias em contato com o colonizador invasor ou em outros contatos posteriores com não indígenas, especialmente decorrentes de constantes definições e redefinições de políticas públicas definidas por governos sem a participação efetiva de povos indígenas.

Outro povo indígena que conseguimos acesso a referencial foi o povo Kalapalo, habitante do Alto Xingu (Mato Grosso), o qual habita duas aldeias principais, Tanguro e Aiha, sendo que as casas destas se distribuem em forma de círculo, havendo no centro das respectivas aldeias a “casa-dos-homens” ou “casa-das-flautas” (*kwakutu*), configuração espacial que nos indica o sentimento de vida interdependente (LIMA; GONÇALVES JUNIOR; FRANCO NETO, 2008).

O povo Kalapalo tem no corpo-próprio a riqueza encarnada de sua cultura, e expressa ações carregadas de significados nas cerimônias, brincadeiras, danças, lutas, pesca, enfim nas suas mais diversas manifestações, não desconectadas da vida (LIMA; GONÇALVES JUNIOR; FRANCO NETO, 2008).

Para Herrero, Fernandes e Franco Neto (2006) o jogo, na perspectiva indígena Kalapalo, está inserido nos costumes, na cultura e na existência coletiva. Ainda, expressam os citados autores que o brincar, entre os Kalapalo, não é exclusivamente de criança, mas também é próprio da vida adulta, da comunidade.

Compreendemos, assim, que o jogo na perspectiva africana e indígena é o jogo da existência, da coexistência e da transcendência, não se dando de modo separado da vida, ou ainda, é a própria vida corrente.

Educação para e nas Relações Étnico-Raciais

De acordo com Gonçalves e Silva (1998, p.9) falar de jogo do multiculturalismo: “[...] é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004):

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar a ideologia, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que não são a indígena, a africana, a asiática (p.14).

Um dos desafios da comunidade escolar é propor e investir na superação da discriminação e preconceito, pois o nosso país é constituído por diferentes grupos étnicos. Portanto, se faz necessário conhecer, reconhecer, respeitar, valorizar e, principalmente, vivenciar ao lado de outras manifestações culturais, tais como as indígenas e as africanas que influenciaram e influenciam a nossa cultura.

No ambiente escolar pouco ou quase nada tem se discutido sobre as relações étnico-raciais, quer seja nas aulas de Educação Física, quer seja nos demais componentes curriculares (História, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Artes, Biologia, entre outros). A história e cultura dos povos indígenas e africanos, não raro, se restringem a alguns conteúdos ilustrativos realizados em datas comemorativas (19 de abril - Dia do Índio; 13 de maio - Dia da Libertação dos Escravos; 20 de novembro - Dia da Consciência Negra) não perpassando o dia a dia da escola, muito menos de forma crítica.

Desta forma, o conhecimento acaba sendo fragmentado, não sendo possível aos(as) educandos(as) entender ou compreender a relevância dos povos indígenas e africanos para a formação da nossa cultura.

Gomes (2004) afirma que a escola contribui também no processo de fragmentação da identidade ou das identidades negras ao não explicitar a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidade, positividade e problemas.

Já Oliveira (2004) aponta que a escola ainda hoje possui uma base conservadora pautada em um modelo de currículo eurocêntrico, que marginaliza conteúdos que possam contribuir para que os(as) alunos(as) negros(as), indígenas e pobres se vejam contemplados no cotidiano escolar.

Desta forma, pouco tem contribuindo e, muitas vezes, acaba fragmentando o conhecimento em partes, não sendo possível os(as) educandos(as) entenderem ou compreenderem a diversidade cultural existentes em nosso país.

Não podemos esquecer que os meios de comunicações (programas televisivos, revistas, jornais, outdoors, internet e entre outros), também, têm transmitido e reforçado os ideais europeus, principalmente no que tange ao padrão de beleza: alto, magro, branco, olhos azuis e cabelos lisos.

A respeito do padrão de beleza e estética corporal, a mídia também tem contribuído para enfatizar um padrão de beleza europeu (homens/mulheres brancos(as) com cabelos lisos e loiros, e olhos claros) em detrimento ao padrão estético, existente em nosso país formado, principalmente, por afrodescendentes (afinal, aproximadamente 45% da população brasileira, segundo dados do IBGE, é composta por negros) e/ou indígenas e os seus descendentes.

Pesquisa acerca do corpo na mídia, Bento e Gonçalves Junior (2006), analisaram as capas da revista “Época” (Editora Globo), publicadas ao longo de um ano e observaram que a maioria das imagens apresentadas, nas capas, eram de pessoas brancas. Em relação às mulheres, encontraram 38 brancas, 4 negras, 1 oriental e nenhuma indígena. No caso masculino, foram 58 imagens de pessoas brancas, 4 de pessoas negras e nenhum oriental ou indígena.

Gonçalves e Silva (1998), com relação à construção do conhecimento no que concerne a raça e etnicidade, entendem que a mídia não tem sido enfatizadora, o que acaba causando impacto sobre os leitores, telespectadores e personagens, reforçando ou negando valores. E ainda, provocando sérias repercussões na escola e nos propósitos de educação multicultural, pois os alunos, pais, professores estão expostos à mídia.

Portanto, a mídia tem reforçado e contribuído para e com o preconceito. Basta observamos, nos programas televisivos, são poucos os negros que apresentam os telejornais, programas de auditório, programas infantis e entre outros. Nas novelas, observa-se que a maioria dos papéis destinados aos negros é de trabalho socialmente considerados subalternos, como: empregadas domésticas, mordomo, motorista, jardineiro e outros. São poucos os personagens negros que possuem uma condição social mais favorável. Além disso, pouco se conhece, isto é, contextualizam sobre os familiares dos personagens negros nas novelas brasileiras, como se eles não tivessem um núcleo familiar. Mas, é comum a apresentação dos familiares dos brancos. Nos programas humorísticos, a situação é ainda mais degradante, pois os(as) negros(as) são representados(as) de forma caricaturada, isto é, as pessoas brancas que

representam o(a) negro(a), pintam-se o seu corpo com uma tintura preta, ressaltam os lábios com um batom vermelho, usam prótese no nariz e, ainda, colocam uma peruca dando ênfase ao estilo ou penteado usado pelos(as) negros(as).

Silva (1997, p. 34) comenta:

(...). Identifica também uma invisibilidade do segmento negro nos textos e ilustrações, bem como a sua rara presença, neste caso, estereotipada, sob forma desumanizada, estigmatizada em papéis e funções subalternos, em minoria e em último lugar na sociedade, situados em um passado distante, em nome, sem família e incapazes intelectualmente. Evidencia um livro didático dirigido para um segmento branco e de classe média, reforçando o outro - o branco - como o único representante da humanidade, com funções e papéis diversificados na sociedade, belo puro e inteligente.

Já Inocêncio (2006, p. 186):

Se alguém possui aparência próxima das características comuns dos africanos, essa pessoa será objeto de construção social que implica em vários e significativos prejuízos. Se, porventura, acontecer o contrário, ou seja, o indivíduo portar características mais expressivas dos povos europeus, sua construção social será distinta, representando grandes vantagens. (...).

Discorrendo sobre a questão multicultural, Gonçalves e Silva (1998), entendem que esse conhecimento eurocêntrico transmitido privilegia arbitrariamente a cultura euro-ocidental (branca, masculina, cristã, capitalista, cientificista, predatória, racionalista etc.), silenciando outras culturas, ou tratando-as como inferiores, assim o multiculturalismo é reivindicado como antídoto contra o eurocentrismo.

Em acordo, Gonçalves Junior (2010) afirma:

Historicamente a cultura africana, afro-brasileira e indígena, tem sido colocada em segundo plano, particularmente por força da política expansionista europeia, iniciada com os descobrimentos (invasões!) marítimos no século XVI, inaugurando o fenômeno do eurocentrismo, ou seja, a busca da imposição, pela força dos armamentos e da propaganda ideológica, de que os povos colonizados e escravizados pelos europeus eram culturalmente inferiores, menos humanos ou até não humanos e sem alma (p.50).

Gomes (1997) comenta, referindo-se à centralidade da cultura, que não se trata de polemizar a existência da cultura negra ou cultura brasileira. Mas, trata-se de reconhecer que existe uma produção cultural (a dança, a música, a religião, os ritos, as tradições, as festas do povo negro no Brasil) que é realizada pelos negros e remete a sua origem africana. Desta

forma, se faz necessário, reconhecer a peculiaridade que é própria da ancestralidade africana e assim garantir a identidade da cultura africana e afro-brasileira.

Tedla (1995) faz alguns questionamentos sobre quais são os critérios para estabelecer o que é civilização? Necessidades de construção de certas tecnologias a fim de qualificar como avançado? Por que algumas pessoas são consideradas contribuintes para humanidade, outras primitivas ou inconsequentes? Por que os africanos devem justificar as suas realizações definidas pelos outros? Por que a ciência e tecnologia africanas não são reconhecidas? E entre outras indagações que nos fazem refletir o porquê de tanta desqualificação.

Ainda, Tedla (1995), a respeito do termo civilização, entende este como eurocêntrico que surgiu da noção de mundo ocidental, firmemente enraizado em noções de superioridade dos povos europeus. Em outras palavras, assume a hierarquia das sociedades onde somente um punhado é visto como empreendedores, realizadores e civilizados, deste modo tem de haver pessoas não civilizadas ou primitivas, os povos invadidos e/ou escravizados.

Nesse sentido não tem sido diferente a configuração ideológica dos povos indígenas. Os meios de comunicação raramente abordam assuntos positivos a respeito das culturas indígenas e quando a retratam o fazem de forma exótica ou estereotipada.

A respeito da ideia da “branquitude” ou padrão eurocêntrico, Bergamaschi (2005, p.35 e 36) comenta que: “[...] as marcas indígenas que faz mestiço o continente americano, marcas que estão camufladas, entulhadas sob uma visão de branquitude, de pureza, de pseudo europeidade. [...]”. Desta forma, nos impede de reconhecermos os povos indígenas e os seus descendentes presentes em todo território brasileiro. Mais que isso, os livros didáticos não têm contemplado ou não fazem referência ao modo de vida indígena e como tais povos tem influência em nossa cultura latino-americana.

Quando retratados nos livros didáticos, é comum, encontrarmos imagens dos índios nus, plantando, colhendo e/ou caçando do modo como foram conhecidos pelo colonizador invasor, como se nada tivesse sido alterado nestes mais de 500 anos, ainda remetendo a citação de Pero Vaz de Caminha, na A Carta, datada em 1500:

A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência (...).

Segundo Bergamaschi (2005, p.98), ainda:

Persiste nas sociedades não indígenas uma ideia que expressa a negação aos povos originários da América, que não percebe e não reconhece um modo de vida indígena, urdido no presente com fios que traduzem uma continuidade do passado. Embora se vistam nos moldes da sociedade ocidental e muitos falem a língua nacional oficial, especialmente em situações de contato com os brancos, mantêm-se indígenas em seu modo de viver. Há, nessa ideia preconcebida que idealiza o indígena e não vê seu modo de vida, uma dupla negação: a) não admite o movimento, a vida que transforma todas as sociedades e; b) não reconhece o diferente, deixando-o encoberto pela sua concepção de mundo que imagina como única.

Portanto, ainda, persiste a desqualificação do modo de vida dos povos indígenas do continente, por eles denominado de Abya Yala.

Segundo Almeida e Tamari (2009), em Relatório da IV Cúpula Continental dos Povos Indígenas de Abya Yala (2009):

Aparentemente, o nome também foi adotado por outras etnias, como pelos antigos maias. Hoje, diferentes etnias indígenas insistem no seu uso para se referir ao continente americano, em vez de América. Abya Yala quer dizer Terra Madura, Terra Viva, Terra em Florescimento.

Ainda, sobre o uso do nome, Almeida e Tamari (2009) afirmam que: “(...) o uso desse nome é assumido como uma posição ideológica, argumentando que o nome América ou a expressão Novo Mundo é próprio dos colonizadores europeus e não dos povos originários do continente”.

Num artigo denominado “programa de índio: aprendendo e ensinando nas relações étnico-raciais em aulas de Educação Física”, desenvolvido por Colloca e colaboradores (2011), realizaram uma intervenção pautada em jogos indígenas, com diálogos e reflexões no que tange o respeito e reconhecimento a diversidade cultural.

Segundo Colloca e colaboradores (2011, p.4158):

Ao nos depararmos com o reconhecimento do povo e da cultura indígena revelados nos registros produzidos, chegando ao ponto de uma das crianças considerarem “genial” a oportunidade de estar na presença de um representante indígena, acreditamos que intervenções nessa perspectiva sejam necessárias na abordagem da temática indígena, e, que, as reflexões e discussões, mais do que incluir novos conteúdos, contribuem para que alunos e alunas possam adotar posturas não discriminatórias diante das manifestações culturais dos mais distintos grupos étnicos.

Não por acaso, quando as pessoas são questionadas sobre a sua origem ou ascendência, geralmente, afirmam ser ou ter uma ascendência europeia e, inclusive, eles(as) sabem qual é o país europeu e cidade de onde seus antepassados vieram. O que não ocorre com aqueles(as) que ascendem dos povos africanos e indígenas. Infelizmente, a eles(as) têm sido imposto a invisibilidade e esquecimento de sua ancestralidade e cultura, ideologia que dificulta ainda mais o reconhecimento, valorização, identidade e autoestima de um afrodescendente ou indígena.

Ao contrário os descendentes e não descendentes indígenas e/ou africanos encontram uma gama de informações referentes à Europa, como: civilização avançada ou primeiro mundo, padrão de beleza, alta tecnologia, cristianismo como religião superior, entre outras, disseminadas pelos meios de comunicação e também pela escola.

Diante deste contexto, a Educação Física como componente curricular do ensino, também, pode e deve contribuir com uma proposta que contemple efetivamente os processos educativos significativos referentes à diversidade cultural, isto é, por meio dos jogos indígenas e africanos. Desta forma, fazendo-se reconhecer e valorizando a etnomotricidade e as diversas manifestações culturais existentes no nosso país.

A partir da tomada de conhecimento e reconhecimento sobre o processo histórico-social dos diferentes grupos étnicos, mais especificamente, os indígenas e africanos, educadores(as) e educandos(as) passariam a reconhecer e a valorizar as diferentes manifestações culturais, o que seria positivo não só aos afrodescendentes e indígenas, mas também àqueles que descendem de outros povos.

Com as Leis 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e 11.645/2008, que inclui a História e as Culturas Indígenas, na Educação Básica, se criam condições para a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial e cultural presente no Brasil.

Com esta pesquisa, se espera contribuir com os processos educativos para e nas relações étnico-raciais das identidades de grupos/culturas/etnias socialmente marginalizadas. Também, contribuindo para uma Educação Física escolar voltada para uma perspectiva de promover o respeito, o conhecimento e o reconhecimento sobre a motricidade de diferentes culturas e principalmente favorecer uma educação para e nas relações étnico-raciais.

Gonçalves Junior (2010) considera imprescindível o conhecimento e o reconhecimento, nas aulas de Educação Física, de manifestações (jogos, danças, lutas, cantos,

contos, entre outras) originárias dos povos africanos e indígenas. Desta forma, evitando o esquecimento de nossas raízes interculturais.

E como nos alerta Freire (2005a), não se trata o multiculturalismo da:

[...] justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada*, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma “para si” (...) A tensão necessária permanente, entre as culturas na multiculturalidade é (...) a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo “cansaço existencial”, pela “anestesia histórica” ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se (p.156).

Cabe aos(as) educadores(as), desenvolverem as bases para projetos que contemplem decisivamente o reconhecimento e valorizem a diversidade étnico-cultural, isto é, proporcionando o diálogo acerca dos diferentes grupos étnicos pouco evidenciados no ambiente escolar, como africanos e indígenas. Assim, construindo e possibilitando, por meio de uma relação dialógica, uma educação para e nas relações étnico-raciais.

Trajetória Metodológica

Para iniciar a trajetória metodológica, primeiramente me inseri no local da pesquisa, isto é, visitei o espaço escolar. Além de conhecer os espaços e dependências da escola, conheci as crianças educandas que compõem a sala do 4º ano do ensino fundamental, a professora responsável, o educador físico, a direção e coordenação da escola.

Após aprovação e autorização da direção escolar e, também, da professora responsável pela sala e do educador físico, conversei com as crianças educandas e deixei clara a proposta de desenvolver uma intervenção com jogos de origem e descendência indígena e africana no período regular das aulas de Educação Física, isto é, às quintas-feiras das 8h40m às 9h30m.

Então, iniciei a intervenção no dia 17/03/2011 (Quinta-feira), no horário das 08h40min às 10h00min e terminei no dia 30/06/2011. Perfazendo um total de 14 encontros.

O desenvolvimento da pesquisa teve uma abordagem qualitativa com enfoque fenomenológico. Assim, buscando compreender o *fenômeno*⁷ a partir da experiência compartilhada numa intervenção em escola do ensino fundamental.

Segundo Machado (1994, p.35) a postura fenomenológica é pautada no:

[...] ato de compreender, mais do que explicar o objeto de estudo. A fenomenologia significando discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo, enquanto uma práxis ou forma de ação, opera através do método que investiga a experiência, no sentido de compreendê-la e não de explicá-la. Compreender diz respeito a uma forma de cognição que diverge da explicação. Compreender é tomar o objeto a ser investigado na sua intenção total, é ver o modo peculiar específico do objeto existir. Explicá-lo é tomá-lo na sua relação causal.

Nesse sentido, Gonçalves Junior (2008), Silva (1987), bem como Bicudo e Espósito (1994), afirmam que para que o fenômeno se mostre tal como é, isto só é possível por meio das descrições e discursos daqueles(as) que vivenciam ou experienciam em seu mundo-vida, atribuindo-lhe significados. Portanto, nesta modalidade, busca-se a essência do fenômeno pesquisado. Isto, contudo, sem pretender uma universalidade de análise, pois, segundo essa forma de investigação, a maior relevância é dada à inter-relação do fenômeno a um contexto existencial no qual o fenômeno está situado, do que ao conhecimento dos universais.

Participantes e Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida junto a uma turma 4º ano do ensino fundamental de uma escola estadual localizada na região central da cidade de São Carlos, interior de São Paulo. A escolha de tal turma e ano se deu pela disponibilidade tanto do pesquisador quanto do educador físico de estarem juntos no mesmo dia e horário das aulas.

Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar e entregue a direção da escola, ao professor e aos responsáveis, pelas crianças educandas, que assinaram o termo. Os responsáveis, pelas crianças, autorizam a participação nesta pesquisa e o uso de imagens para uso exclusivo acadêmico-científico. Cada participante ou responsável recebeu uma cópia do termo.

⁷ Segundo Bicudo e Espósito (1994, p.17): “Fenômeno vem da palavra grega *faínomenon* – que deriva do verbo *faínastai* – e significa o que se mostra, o que se manifesta, o que aparece. É o que se manifesta para consciência”.

Ressalto que os(as) educandos(as) realizaram a escolha de um nome fictício para garantir e manter o sigilo e privacidade de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os(As) participantes foram, além do pesquisador, o educador físico e a professora da turma e 34 educandos(as), com a faixa etária entre 9 e 10 anos de idade, cujas famílias pertencem às classes baixa e média. As turmas são organizadas para o ciclo I do ensino fundamental – 1º ao 5º ano.

Atualmente, a escola possui um corpo discente de aproximadamente setecentos e cinquenta alunos(as), divididos em dois períodos (manhã e tarde). Atuam nesta unidade escolar vinte e seis docentes, sendo: dois professores de Educação Física; duas professoras de Artes; e vinte e duas professoras generalistas (professoras de 1º ao 5º ano). Além dos docentes trabalham na escola a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e nove funcionárias de apoio.

Foram realizados 14 encontros às quintas-feiras, das 08h40min às 10h, o que gerou 14 registros em diários de campo durante os meses de abril, maio e junho de 2011.

As atividades foram realizadas durante as aulas regulares de Educação Física que aconteceram às quintas-feiras no horário das 08h40m às 09h30m. Em comum acordo com a professora responsável pela sala, foi possível ampliar o horário da aula até às 10h00m, o que proporcionou mais atividades e diálogos nos nossos encontros.

Foi entregue para cada criança educanda um caderninho conforme modelo proposto por Maranhão (2009). Tal caderninho foi utilizado pelas crianças, durante os encontros, para registrarem suas concepções sobre o índio e a África. Também, anotarem/escreverem/desenharem as histórias, contos, filmes relacionados com a temática, isto é cultura Indígena e Africana. Bem como as pesquisas/descobertas solicitadas junto aos familiares, por exemplo: sobre a ascendência (origem) da família, palavras indígenas e africanas que usamos no nosso dia a dia.

Observo a análise dos dados se deu especialmente a partir dos registros em diários de campo, no qual, no decorrer da intervenção, observava e anotava os acontecimentos, falas, desenhos, modos de interagir, particularmente, como as crianças vivenciavam/experimentavam a prática social do jogo, incluindo notas de registros realizados pelos/as educandos/as no caderninho (MARANHÃO, 2009).

Conforme propõe Bogdan e Biklen (1994) depois de voltar de cada observação, é típico que o(a) pesquisador(a) escreva o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das

pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, ou seja: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Intervenção e Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma intervenção com jogos de origem e descendência indígena e africana nas aulas de Educação Física, contando com a participação do educador físico, da professora de sala e dos(as) educandos(as).

Para tanto, tomamos como referência, para auxílio da compreensão das palavras: *pesquisa e intervenção*, o trabalho de Silva e Oliveira (2000). Segundo as autoras: “*intervenção* refere-se a ações deliberadas, no sentido de criar, conformar ou acomodar relações entre grupos sociais, culturais, pessoais e o ambiente em que vivem” (p.2).

A intervenção pretendeu: levantar necessidades relativas ao campo da Educação Física escolar, voltada à educação das relações étnico-raciais; desenvolver atividades que possibilitem e auxiliem com cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008; fornecer, por meio dos jogos de origem ou descendência indígena e africana, dados que auxiliem a realização da presente pesquisa, cujo objetivo central foi buscar uma compreensão dos processos educativos que se desenvolveram na prática social de jogos, no contexto dessa intervenção.

Quanto à pesquisa, Silva e Oliveira (2000) definem como sendo estudos que buscam inquirir em profundidade as realidades, a partir de uma problemática que chama atenção do pesquisador e que se mostra social e cientificamente relevante.

Análise dos diários de campo

Nesta pesquisa, as descrições se deram por meio do registro das observações em diário de campo após várias leituras dos registros dos diários de campo, a pesquisa passou pelas seguintes fases, conforme descritas por Gonçalves Junior (2008):

- *Identificação das Unidades de Significado e Redução Fenomenológica:* levantamento de asserções que são significativas para o pesquisador, diante do objetivo da pesquisa.

- *Organização das Categorias:* ao perceber convergências, divergências ou ainda as idiossincrasias nas unidades de significado selecionadas no diário de campo, foram estabelecidas categorias e, desta forma, foram estas agrupadas objetivando a busca da essência do fenômeno que se revela ou manifesta nos acontecimentos descritos. É importante frisar que na pesquisa inspirada na fenomenologia, as categorias são levantadas no transcórre do estudo dos dados, conforme emergem.

- *Construção dos Resultados:* última fase da pesquisa na qual se apresenta uma compreensão do fenômeno interrogado a partir dos dados organizados na matriz nomotética.

Construção dos Resultados

Nesta fase da pesquisa, busquei uma compreensão dos processos educativos que ocorreram na prática social dos jogos de origem e descendência indígena e africana, baseando-nos diretamente nos dados da matriz nomotética, a qual revelou proposições convergentes. Poderia também ter revelado posições divergentes e idiossincrasias (individualidade de proposições), porém, não ocorreram nesta pesquisa.

De acordo com Gonçalves Junior (2008) a matriz nomotética se compõe de uma coluna à esquerda onde se expõem as categorias baseadas nas asserções dos diários de campo, classificadas e dispostas por letras maiúsculas de nosso alfabeto (A, B e C). Na parte superior da matriz, em uma sequência horizontal, estão identificados os diários de campo (DC), por meio de numeração com algarismos romanos (I a XIV). Abaixo da sequência dos diários, do lado direito das categorias, em números arábicos, estão dispostas as unidades de significado correspondentes às categorias, não se perdendo, assim, a origem da referida unidade.

Quadro 1: Matriz Nomotética

Diários de Campo Categorias	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV
A - Jogando, conhecendo e reconhecendo as culturas Indígenas e Africanas	3	1,2,4,5,6	2,3,4,5	1,2,5,7	1,2,3,5	2, 5	1, 3, 4	2, 4, 5	1, 6	1	1, 4, 5, 6,7	3, 5	1, 3	1, 2, 3, 5
B - Os saberes de experiência feito em jogo	2		1	4		1, 3	2, 6		2, 3			1, 2, 6, 8	4	4.
C - O jogo do compartilhar experiências profissionais	1	3, 7	6	3,6	4	4	5	1, 3	4, 5		2, 3	4, 7	2	

Primeiro, farei uma análise do quadro (Matriz Nomotética) composto por suas categorias e a distribuições das unidades de significados encontradas nos diários de campo.

As asserções encontradas nos registros em diário de campo ocorreram devido à proposta de dialogar a respeito das culturas Indígenas e Africanas num contexto escolar, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. Durante as aulas foi possível apresentarmos e realizarmos os jogos, leituras de livros e contos, assistirmos aos filmes, apresentação de pesquisas e descobertas. Assim, por meio de constantes diálogos, os(as) educandos(as) apresentaram seus saberes e experiências.

As categorias: *A – Jogando, conhecendo e reconhecendo com as culturas Indígenas e Africanas; B – Os saberes de experiência feito em jogo; e C – O jogo do compartilhar experiências profissionais* foram construídas a partir das relações e interações que foram desencadeadas durante a intervenção, por meio dos jogos de origem ou descendência indígena e africana, dos diálogos, das pesquisas e descobertas junto aos familiares, das leituras dos contos e histórias, dos filmes assistidos, das palavras (escritas e faladas) que usamos de origens indígenas e africanas e, também, as trocas de saberes e experiências profissionais.

Ressalto que as categorias A e B não estão isoladas ou separadas. Mas, dialogam umas com as outras. Desta forma, as unidades de significados, encontradas numa destas categorias, podem vir a ser interpretadas como pertencentes à outra categoria que emergiram nesta pesquisa.

A seguir será apresentado o desdobramento de cada categoria.

A) Jogando, conhecendo e reconhecendo com as culturas Indígenas e Africanas

O nome desta categoria indica um processo dinâmico, no qual as crianças apresentaram seus conhecimentos (mesmo de forma ingênua ou folclorizada) e reconhecimentos da presença da cultura Indígena e Africana em nossos encontros, por meio das realizações dos jogos de origem e descendência indígena e africana, dos diálogos construídos a respeito das palavras (escritas e faladas) de origem indígenas ou africanas que usamos no nosso dia a dia, das leituras dos contos e histórias e dos filmes assistidos.

Sobre as palavras escritas e faladas, no Diário de Campo II, após a leitura do livro Abaré (LIMA, 2009), perguntei o que significava a palavra indígena Abaré?

Num primeiro momento os(as) educandos(as) responderam que significava animal. Mas, em seguida, o educando Ricardo atento, respondeu: “amigo”. Sinalizei que sim e li o que a

autora escreveu, na capa do livro. Ainda, disse que a palavra abaré, na língua indígena tupi-guarani, significa amigo (DCII-2).

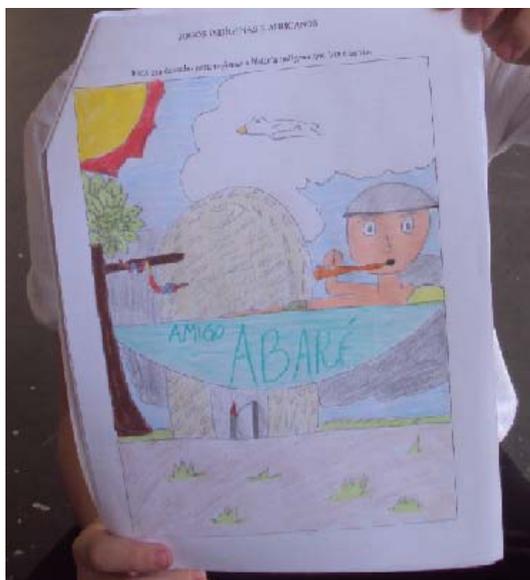


Figura 1: Educando apresentando o desenho referente à história Abaré

Em outro encontro (DCIV), após a realização dos jogos: Podemos atravessar o Ipiranga e Otó, comentei que a palavra Ipiranga em tupi guarani significa rio vermelho ou rio barrento e a palavra Otó em karib significa minhoca. No mesmo encontro, os(as) educandos(as) trouxeram suas pesquisas sobre as palavras indígenas:

Então, Lorena comentou que a palavra Araci (nome de um bairro, da cidade de São Carlos) significa mãe do dia ou mãe dos pássaros; Ricardo trouxe várias palavras e seus significados e comentou: Sergipe significa Rio dos siris, Pará significa mar; carioca significa casa do branco; Paraná significa como mar ou rio grande; Paraíba significa rio ruim para navegar e entre outras palavras; Kamila comentou que a palavra mandioca tem um significado e não se falava desta forma e sim manioca. Mas, não soube dizer o significado da palavra (DIV-7).

As palavras indígenas que foram comentadas no jogo, bem como aquelas que foram pesquisadas pelas crianças educandas, fazem parte do nosso dia a dia e, muitas vezes, principalmente no ambiente escolar, não são ditas que tais palavras têm origens e/ou significados.

Geralmente, no ambiente escolar, são apresentadas nos livros didáticos e/ou paradidáticos, histórias e/ou contos europeus, tais como: Branca de Neve, Bela Adormecida,

Pinóquio, A Cigarra e a Formiga, entre outras. Em um dos nossos encontros, foi possível apresentar alguns livros (de contos e histórias indígenas e africanas) e, também, realizar as leituras:

Ao término das apresentações, mostrei dois livros: Meus contos africanos (MANDELA, 2009) e Mãe África (SISTO, 2007) e perguntei: ‘alguém conhece ou já ouviu alguma história ou conto africano?’ Eles(as) responderam que nunca ouviram e, também, não conheciam (DCVII-3).



Figura 2: apresentação dos livros “Meus contos africanos” e “Mãe África”

Ao dialogarmos sobre a importância das culturas africanas e suas influências, os(as) educandos(as) apresentaram suas pesquisas, isto é, comunicaram o que haviam escrito no caderninho (MARANHÃO, 2009) em vários trechos do Diário de Campo IX, conforme seguem:

Então, solicitei aos(as) educandos(as) que apresentassem as suas pesquisas, isto é, falassem o que haviam escrito no caderninho. Gustavo, levantando sua mão, disse: “algumas comidas típicas são africanas”; Lorena comentou sobre o som e o ritmo da música; já Kamila, completando o que disse a amiga, falou: “o samba tem forte influência africana”.

Também, comentei que além da alimentação, ritmo e religião, muitas palavras que usamos no nosso dia a dia são de origem africana, como por exemplo: samba, moleque, Kafofo, caçula, mochila, bunda (eles(as) deram risadas), Kizomba e outras palavras de origem africana, que escrevemos, falamos ou ouvimos possuem significados e, muitas vezes, não sabemos e também não se comentam. E como já conversamos, nos encontros anteriores, e

discutimos sobre as culturas indígenas, ocorre a mesma coisa com as palavras indígenas que usamos no nosso dia a dia e não sabemos os seus significados.

Então, perguntei se já ouviram a mãe ou outra pessoa da família dizer ou utilizar a seguinte expressão: “vai arrumar o seu Kafofo”, ou ainda, “hoje vai ter a maior kizomba na casa de tal pessoa”. Comentei que a palavra kafofo significa quarto ou espaço pequeno. Já a palavra Kizomba, quer dizer festa.

Os(as) educandos(as) deram risadas, pois acharam engraçados os significados das palavras. A educanda Lorena comentou que agora sabe o porquê da sua mãe pedir para que ela arrume o seu kafofo (DCIX-1).

Pensando em outras possibilidades de conhecer e reconhecer as culturas Indígenas e Africanas, propus que assistíssemos aos filmes Kirikú e a Feiticeira, e o Maré Capoeira. Antes e depois de assistirmos, realizamos o jogo do diálogo (perguntas e respostas), como seguem os trechos dos diários de campos VIII:

...lembrei-os(as) que a atividade proposta é assistirmos ao filme: Kirikú e a feiticeira. Ainda, informei-os(as) que o filme é um desenho e que, é uma produção francesa. Sua história se passa em uma aldeia, em Senegal. Neste momento, perguntei onde está localizado o país chamado Senegal e os(as) educandos(as) responderam: “na África”. Ou ainda, “um país do continente africano”, disse o educando Ricardo (DCVIII-2).

Ao término do filme, fizemos um rápido diálogo, pois a aula já estava acabando. Então, fiz algumas perguntas: Quem Kirikú foi procurar para saber a respeito da feiticeira e sua maldade? A educanda Kamila respondeu que Kirikú procurou seu avô. Continuei: “por que o avô?”; o educando Ricardo respondeu: “por ser uma pessoa mais velha, o avô dele tinha mais sabedoria”.

Aproveitei esta discussão e fiz a seguinte pergunta: em nossa sociedade, respeitamos as pessoas mais velhas, no caso: professores(as), mãe, pai, os(as) avôs(ós)? Os(as) educandos(as) responderam que não. Comentei que em outras culturas, como: as Indígenas e as Africanas há um grande respeito pelas pessoas mais velhas, isto é, as pessoas que têm mais idade, possuem certas experiências que os mais novos não têm (DCVIII-4).

Também, comentei que nas culturas africanas a expressão corporal e o canto são muito fortes. Lembrei-os(as) que em alguns momentos alegres ou tristes do filme, os(as) moradores(as) e as crianças cantavam e dançavam. Os(As) educandos(as) lembraram do momento em que o Kirikú conseguiu liberar água da fonte e as pessoas da aldeia, fizeram a

maior festa. Mas, ao ver o Kirikú no colo da sua mãe “morto”, os(as) moradores(as) começam a cantar (DCVIII-5).

B) Os saberes de experiência feito em jogo

O nome desta categoria refere-se à apresentação dos saberes realizados a cada encontro (antes, durante e ao término da atividade proposta), além de propor os jogos, também, dialogávamos sobre as culturas Indígenas e Africanas, as influências, alguns contos, histórias e filmes (Kirikú e a Feiticeira; Maré Capoeira). Desta forma, procurando sempre respeitar os saberes e as experiências apresentadas pelos(as) educandos(as).

Entendemos, como alerta Freire (1998), que o educador deve respeitar os saberes dos(as) educandos(as), dialogando a relação desses saberes com o ensino de conteúdos, ou seja, aproveitando a experiência que eles têm, associando à realidade ao componente curricular cujo conteúdo se ensina e, ainda, estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos(as) alunos(as) e a experiência que eles(as) têm como indivíduos.

Trata-se de respeitar o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2005a), o que significa respeitar os saberes do(a) educando(a), pois chegando ao espaço escolar, ele(a) já traz uma compreensão do mundo, isto é, possui saberes em torno da saúde, da religião, do corpo, da sexualidade, do lazer, do trabalho, da educação e da educação física, entre outros.

Antes de iniciarmos com os jogos de origem ou descendência indígena e africana, foi proposto o jogo do diálogo (perguntas e respostas), na qual os(as) educandos(as) deveriam responder: *“Quem são os índios ou indígenas? (DCI). Num outro encontro (DCVI), como é África? Nesse jogo, os(as) educandos(as) poderiam escrever ou desenhar o que sabiam a respeito.*

Sobre *quem são os índios ou indígenas?* Os(As) educandos(as) comentaram as suas respostas:

Lívia disse: “Pessoas que comem outras coisas”; Demi Lovato comentou: “Os índios gostam de caçar e de usar flechas para caçar animais. Para eles comerem o arroz; o arroz é vermelho, eles usam lenha para fazer”; Juliana falou: “Pessoas de outras regiões; pessoas que caçam; pessoas que vivem em cabana; pessoas peladas; e pessoas que falam outra língua”; Kamila disse: “São os homens que habitaram o Brasil antes de ser descoberto e que tiveram que inventar comidas e brincadeiras para sobreviverem. Eles inventaram muitas

tradições, andam descalços e caçam com flechas”; Ricardo comentou: “São pessoas que têm culturas antigas, que vivem caçando. Também, quando nascem gêmeos na tribo, um índio é enterrado vivo. Caçam com arco e flecha, brincam de algumas brincadeiras diferentes. Os índios andam sem roupas; praticamente suas roupas são pequenas e feitas com penas e dançam algumas danças”; Valentina falou: “Os índios cuidavam da floresta”; Ana Paula disse: “Os indiozinhos gostam de pescar os peixes”; Fernando comentou: “Tem índios que matam pessoas e tem outros bons. Eles moram nas florestas e são todos pintados. Eles caçam animais como leão e onça. Eles têm um negócio na cabeça tipo coroa e tem uma pena. Quando eles lutam tem uns que morrem e outros vivem”; Nathaly disse: “Os índios são pessoas moreninhas, não usam roupas, caçam, moram em uma caverna e comem coisas”; Bruna comentou: “Eles são homens, mas vivem na floresta. Eles usam flecha para comer. Os seus amigos são os macacos-aranha”; Rebeca disse: “Pessoas que sacrificam os animais de forma estranha e que falam outras línguas. E só os homens podem comer a carne, as mulheres comem o restante”. Carol falou: “Os índios têm como características a alegria e a dança. Na minha imaginação, eles usam uma tanga, eles se pintam com a tinta da natureza que eles mesmos fazem. Acho que eles andam com os pés no chão e fazem uma brincadeira de apostar corrida”; Juan comentou: “São pessoas indianas que usam arco e flecha”; Leandro disse: “Os índios são pessoas que são caçadores, usando arco-flecha para caçar suas comidas, naquela época e nesta época, eles vivem em barracos e são quase pelados, porque onde eles vivem não tem roupas então eles caçam animais tipo onça-pintada para matar e pegar a pele do animal”; Marcio falou: “São os primeiros homens do Brasil que caçam com flechas e lanças. Eles foram escravos”; Maisa falou: “Os índios são homens que cuidam da natureza”; Cristiano Ronaldo disse: “São pessoas que caçam, comem peixes e piranhas, são especializados em fazer armadilhas e caçam bastante onça, gatos e ratos com flechas”; Zeca comentou: “Eles são caçadores de bichos, profissionais, inteligentes e espertos. Nas florestas amazônicas, os índios fazem várias armadilhas e usam várias flechas e outras coisas para caçar: onça, leão, urso e macaco”; Lorena comentou: “São pessoas que moravam no Brasil, eles faziam colares com dentes de onça e matam os bichos para comer”; Beyonce disse: “Os índios são morenos e gostam de caçar para comer”; Miranda falou: “Os índios são pessoas que moram nas florestas e acreditam em deuses da água, da mata, dos animais e dos céus. Os índios caçam animais e pegam frutos para se alimentarem, amassam os frutos para usar como tinta para passar no rosto. Eles usam penas lindas na cabeça e no corpo todo”; Ariel comentou: “São pessoas que vivem na floresta, não falam a nossa língua, os homens usam

tanguinha e as mulheres usam sutiã e uma saia, os homens pulam de um prédio de madeira, amarram os pés em uma corda e pulam, não deixam as mulheres entrarem que dá azar, são os únicos que usam flecha, acreditam em deuses, são negros, amamentam o bebê e também, os animais pequenos. A vida de um índio é diferente da nossa, os primeiros habitantes do Brasil, eles usam coisas da floresta”; Neimar falou: “Os índios são os japoneses. Porque tem cara de japonês”; Justym Biber disse: “São pessoas que comem animais, como: formiga, tartaruga, sapos, peixes e onças”; Justim comentou: “Os índios são pessoas que andam na mata”; Rafael comentou: “Os protetores da mata”; Jacqueline falou: “Os índios ficam na floresta e eles moram em uma caverna e andam pelados, eles usam flechas e não falam a nossa língua”; Carol disse: “Protegem a mata”; Gustavo comentou: “Os índios são pessoas que inventaram brincadeiras indígenas”; e Prisilla falou: “Protetor das matas” (DCI-2).

Diante destas respostas, percebe-se a concepção que as crianças educandas têm a respeito do índio ou da cultura Indígena. Tais respostas reforçam a ideia ou estereótipo, muitas vezes, apresentando de forma descontextualizada nos filmes, revistas em quadrinhos, desenhos animados, livros didáticos e programas humorísticos, na qual o índio encontra-se nu ou com pouca roupa, dançando, segurando um arco e flecha, caçando e com algum animal de estimação.

Já a respeito da pergunta: *Como é a África?* Eles(as), escreveram e/ou desenharam, comunicaram o que sabiam:

Prisilla comentou: “onde vivem pessoas negras”; Carol disse que a África tem um sol imenso; Kaká afirmou que é um país com desigualdades sociais; Ricardo falou que a expectativa de vida dos homens é de até 50 anos; Maísa disse: “as pessoas são morenas”; Leandro comentou: “onde vivem os negros e os animais, como: tigre, leopardo, zebra e etc”; Kiko disse que é um continente; Gustavo descreveu que a África tem um sol muito quente e tem uma floresta grande. Ele acha que deve ser muito legal morar lá; Justym Biber falou que é um continente pobre com muitas pessoas e animais; Valentina e Nathaly falaram que a África tem pinguim porque lá é muito frio; Carolina disse que na África tem muita areia e também tem as tendas; e Cristiano Ronaldo comentou que a África é um país de poucos recursos e muita pobreza. (DCVI-3).

Antes de encerrarmos essa aula, alguns(mas) educandos(as) apresentaram seus desenhos e comentaram o que haviam feito. E vários desses desenhos apresentaram um lugar com vegetação e animais (DCVI-5).

Já as respostas e desenhos sobre a África, os(as) educandos(as) consideram a África como um país e não um continente e que neste vivem somente pessoas negras e animais; que há muita pobreza e doenças; sendo de clima muito quente. *Apenas um dos educandos (Justym Biber) disse que se trata a África de um continente e duas educandas (Valentina e Nathaly) disseram que a África é de clima frio e tem pinguim.*

Compreendo que, não é por acaso a forma que eles(as) descreveram a África, pois nos programas televisivos, principalmente, nos desenhos (por exemplo: Madagascar) apresentam um lugar com muita vegetação e animais, inclusive com a presença de pinguins (foragidos de um zoológico de Nova York). Já os filmes, geralmente apresentam a África com muita vegetação e animais, os habitantes negros e magérrimos como se estivessem passando fome e/ou doentes. O que contribui para construção de uma imagem negativa de todo continente africano, como se apenas lá e em toda parte de lá, haja pobreza extrema.

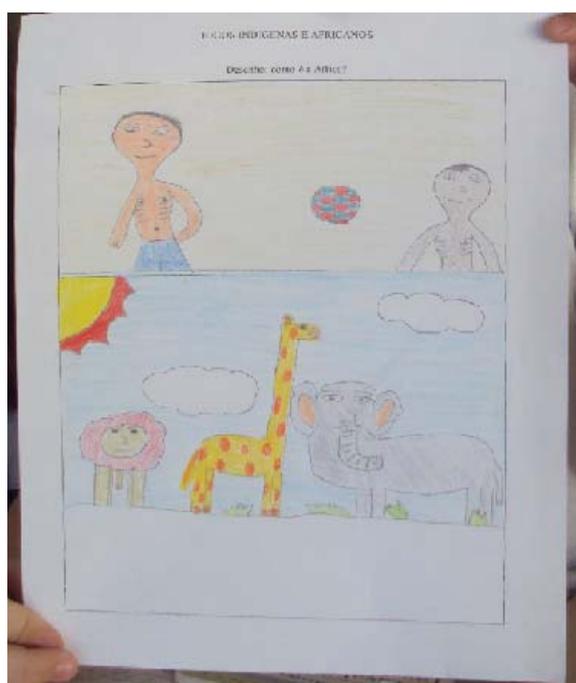


Figura 3: Educando apresentado seu desenho: Como é a África?

Em outro encontro após realizarmos o jogo moçambicano conhecido por Amagamulamulazetxê (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), ao perguntar aos(as) educandos(as) como foi a experiência, *eles(as) lembraram e disseram que o jogo era parecido com o jogo Agú Kaká (jogo da etnia indígena Kalapalo), com a diferença que no*

jogo indígena os(as) participantes ficavam sentados e agarrados uns aos outros e as meninas ou os meninos deveriam desfazer a “corrente” (DCVII-6).

Percebe-se que os(as) educandos(as) conectaram as suas experiências e relacionaram com a atual, ou seja, eles(as) não desconsideraram o que haviam vivido.

C) O jogo do compartilhar experiências profissionais

O nome dado a esta categoria refere-se ao compartilhar os saberes de experiências profissionais, durante os encontros. Afinal, ninguém sabe mais ou sabe menos, apenas temos experiências e saberes diferentes.

Na sala de Arte e Educação Física, o professor Edson sugeriu que distribuíssemos os(as) educandos(as) em duplas e/ou quartetos para que eles(as) ficassem mais acomodados no espaço e realizassem as atividades de forma confortável (DCI-1).

Num outro encontro, o professor Edson sugeriu o alongamento e o aquecimento participativo, isto é, os movimentos são propostos pelos(as) próprios(as) educandos(as). Eles(as) se posicionam lado a lado intercalados(as), isto é, um menino e uma menina, formando um círculo no centro da quadra para que, na sequência, alternadamente se dirigissem ao centro do círculo para propor um movimento (alongamento ou aquecimento) para as demais crianças repetirem (DCII-3).

Já a professora de sala, contribuiu para e com o diálogo, utilizando-se do livro, que havia emprestado: Coisas de Índio (MUNDURUKU, 2003). Segundo ela, após leitura do livro solicitou aos(as) educandos(as) que, além de escreverem sobre o texto lido, desenhassem na folha os tipos de casas (Xinguana, Karajá, Casa-aldeia Marubo e Aldeia casa Yanomani) como ilustradas pelo livro. Mais uma vez, agradei à professora pelo apoio e colaboração para e com o meu trabalho (DCII-7).

O professor Edson, além de gentil e solidário, contribuiu com os diálogos, as orientações, as sugestões e, também, apoiou e facilitou as realizações da intervenção, conforme os registros que seguem:

[...] Edson busca o mapa mundi para apoiar a atividade mostrando os continentes, em particular, o Africano e o Americano para as crianças (DCVI-4); “Edson procurava sempre organizar os(as) educandos(as) lado a lado intercalados(as), isto é, um menino e uma menina, geralmente formando um círculo no centro da quadra para que, na sequência,

alternadamente se dirigissem ao centro do círculo para propor um movimento (alongamento ou aquecimento) para as demais crianças repetirem” (DCVII-5).

Como tenho certa dificuldade para ensinar o maculelê, o professor Edson, por meio da sua experiência com esta prática, sugeriu outros movimentos que tornaram o aprendizado mais dinâmico e prazeroso:

À medida que os(as) educandos(as) realizavam as batidas dos bastões dentro do ritmo proposto, o professor Edson, sugeriu outras formas de bater os bastões, como: frente e costa; frente e acima da cabeça; agachados(as) e batendo os bastões na frente; no lado direito e no lado esquerdo e acima da cabeça; andando em fila e batendo os bastões três vezes a frente e uma vez acima da cabeça; e, durante a dança, foi surgindo outras possibilidades de movimentação e batidas com os bastões. Para encerrarmos o maculelê, realizamos uma grande roda e dançamos ao som do bater dos paus (DCX-3).

Considerações

Considero, com base nos registros em diário de campo, que o constante diálogo entre os(as) educadores(as) e os(as) educandos(as), a partir da prática social dos jogos de origem ou descendência indígena e africana realizados no contexto das aulas de Educação Física, proporcionaram a construção dos processos educativos relacionados à valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura Indígena e Africana, estimulando os(as) envolvidos(as) apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e suas curiosidades.

Observa-se por meio das categorias, a importância de contextualizar os jogos e dialogar a respeito das culturas Indígena e Africana. Desta forma, foi possível as crianças educandas relacionarem seus saberes adquiridos no espaço escolar, com aqueles aprendidos fora deste ambiente.

A prática social do jogo, como compreendida nesta pesquisa, nas aulas de Educação Física, possibilitou e/ou proporcionou momentos de encontro e reencontro com as nossas origens (ancestralidades), tais como: as descobertas junto aos familiares, nos contos e histórias lidos, nos filmes assistidos, nas palavras de origens indígenas e africanas (escritas e/ou faladas) que usamos no nosso dia a dia, no compartilhar vivências, nas relações e interações que se estabeleceram entres todos(as) no jogo do aprender-e-ensinar.

Durante a realização dos jogos, os(as) educandos(as) trouxeram entusiasmados(as) os seus saberes, as suas descobertas, as suas curiosidades e compartilharam com os outros. Desta forma, valeram-se do Jogo *Ubuntu* (entendendo aqui uma relação interdependência e complementariedade), na qual um-sendo-com-outro contribuíram para formar um *nós*.

Neste jogo, o importante não é competir, vencer ou ganhar. Mas o primordial é compartilhar e respeitar os saberes e as experiências. Sem querer jamais desqualificar ou dominar, assim como fizeram os colonizadores (invasores) que queriam *vir-a-ter-mais-*(riquezas, terras, conquistas, poderes,...)-*sobre-os-outros* e não como os nossos antepassados indígenas e africanos, que eram e continuam *sendo-mais-*(humanos, solidários, cooperativos,...)-*com-os-outros*.

Então, proponho a partir desta pesquisa, nas aulas de Educação Física escolar, o *jogo humano* ou *jogo das relações étnico-raciais*, como um momento de humanizarmos ou aprender-e-ensinar a respeitar, a conhecer, a reconhecer, a valorizar as diferenças e os diferentes modos de ser e viver.

Desse modo, é possível o jogo do aprender e do ensinar que está fundado na regra do diálogo, na qual as pessoas envolvidas *jogam* ou *compartilham* por meio dos seus saberes, sentidos, sensibilidades e significados a respeito do que se ensina e se aprende.

Para tal jogo é preciso o *respeito e a confiança no outro* que, de acordo com Brandão (2005b), pressupõe fundamentalmente *o saber*: o conhecimento vivido e apresentado pela pessoa na interação; *o sentido*: o valor de vida dado aos saberes de vida; e *a sensibilidade*: a emoção e a credibilidade que a outra pessoa evidencia nesta relação.

Neste jogar com o *outro*, não é permitido o menosprezo ou ter arrogância de saber mais que o *outro*. Mas a confiança, *no outro*, é fundamental para que todos(as) possam jogar.

Acreditando, como Freire (2005a), que o ato de *educar* envolve necessariamente o de *educar-se*, sendo necessária a afetividade, a humildade, o gosto pelo ensinar e aprender, a busca pela competência e a esperança engajada na transformação pessoal e social.

Finalizando, o jogo não pode ser considerado como uma mera atividade fragmentada da vida, como por vezes tem ocorrido no ambiente escolar, particularmente nas aulas de Educação Física, pois é em si, uma expressão do ser que joga, ou seja, é sua intencionalidade, que revela a existência e coexistência com os outros no mundo, possibilitando a transcendência, o ser mais.

Referências

ALMEIDA, Mariana; TAMARI, Mariana. Relatório da IV cúpula continental dos povos indígenas de Abya Yala. Puno, 2009. Disponível em:

<http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/geoeventos/geoeventoscupuladospovosindigena.pdf>

Acesso em: 03 mai. 2012.

BENTO, Clovis Claudino; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. O corpo na mídia: percepções de alunos de educação física de uma escola pública estadual. In: Educere – Congresso Nacional de Educação – PRAXIS, 7., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. CD-ROM

BERGAMASCHI, Maria A. **Nhembo´e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade.** São Paulo: Ed. Movimento, 1991.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação.** Piracicaba: Unimep, 1994.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: porto editora, lda. 1994

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprendendo o amor:** Sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papirus, 2005a.

_____. **A canção das sete cores:** educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008.** Brasília: MEC, 2008.

BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. . In: GADAMER, Hans-George; VOGLER, Paul. (Orgs.). **Nova antropologia:** o homem em sua existência biológica, social e cultural. São Paulo: Edusp, 1977. p.63-87.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Cotovia, 1990.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** a história que não se conta. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000, v. 43 n° 2. p.195-222

COLLOCA, Edson A.; CARMO, Clayton da S.; BENTO, Clovis C.; COREZOMAÉ, Lennon F. Programa de índio: aprendendo e ensinando nas relações étnico-raciais em aulas de Educação Física In: EDUCERE – X Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p.1148-1160.

COREZOMAÉ, Lennon F. **Etnomotricidade do povo indígena Umutina**: práticas corporais na educação das relações étnico-raciais. 2012. Iniciação Científica – PIBIC-CNPq/UFSCar, São Carlos, 2012.

DARIDO, Suraya C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya C.; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (org). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

FRANCHETTO, Bruna. ‘O aparecimento dos caraíba’: para uma história kuikuro e alto-xinguana. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/ FAPESP/ SMC. 2002, p. 337-356.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Nilma L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro In: SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucia M. de A. (org) **O pensamento negro em educação no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 1997.

GOMES, Nilma L. Práticas pedagógicas e questão racial: o Tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, R. N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores**: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

GONÇALVES, Luiz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz e col. Lazer e processos educativos no Jardim Gonzaga – São Carlos/SP. In: Encontro Nacional de Recreação e Lazer – Ética e Lazer na Sociedade Contemporânea, 17, 2005. Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UCDB, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p.29-35.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**. Rio Claro, v.15, n.3, p.700-707, 2009.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (Org.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010. p.49-67.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses; FRANCO NETO, João V. **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1971.

INOCÊNCIO, Nelson O. Corpo negro na cultura visual brasileira. In: **Educação africanidades Brasil**. MEC – SECAD – UnB – CEAD – Faculdade de Educação. Brasília. 2006. p. 184-192.

KIRIKÚ E A FEITICEIRA. Direção de Michel Ocelot. São Paulo: Gebeka Films 1 DVD, 71 min. son., colorido, 1998.

LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.

LIMA, Mônica dos S.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; FRANCO NETO, João V. A construção do corpo indígena kalapalo (Alto Xingu - Brasil): processos educativos envolvidos. **Políticas Educativas**. v.1, p.146-155, 2008.

MACHADO, Ozeneide V. de M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In BICUDO, M. A. V. e ESPOSITO, V. H. C. (org.). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994. p.35-46.

MANDELA, Nelson (Org.). **Meus contos africanos**. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFSCar, São Carlos, 2009.

MEDINA, João P. S. **A educação física cuida do corpo e "mente"**: bases para a renovação e transformação da educação física. 10ª ed. Campinas: Papirus, 1992.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis, 2003.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. 2004. 112 p. Dissertação (Mestrado)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Brasília, 2004.

OLIVEIRA, Irene D. de. Das culturas tradicionais africanas... In: SOUSA JÚNIOR, Vilson C. de (org). **Nossas raízes africanas**. São Paulo: Centro Atabaque de Cultura Negra e Teologia, 2004, p.115-121.

OLIVEIRA, Maria W.; SILVA, Petronilha B. G. e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais In: 32ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p.1-17.

PRISTA, Antonio; TEMBE, Mussá; EDMUNDO, Hélio. **Jogos de Moçambique**. Lisboa: Instituto Nacional de Educação Física, 1992.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: **Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, Marco Zero, 1987, p.11-29.

SENGHOR, Léopold S. **Um caminho do socialismo**. Rio de Janeiro: Record, 1965.

SÉRGIO, Manoel. **Motricidade humana**: contribuições para um paradigma emergente. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção epistemologia e sociedade, 1999.

SILVA, Ana C. da. Movimento Negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, Petronilha B. G. e; BARBOSA, Lúcia M. de A. (org). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro**. Porto Alegre – RS: Tese de Doutorado. UFRGS, 1987.

SILVA, Petronilha B. G. e.; OLIVEIRA, Maria W. **Iniciação de educadores à pesquisa científica**. São Carlos, NEAB/UFSCar, 2000 (Mimeo).

SILVA, Petronilha B. G. e. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, Lúcia M. de A.; SILVA, Petronilha B. G. e.; SILVÉRIO, Valter R. (org.). **De preto a afrodescendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2003, p.181-197.

SILVA, Petronilha B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD/MEC, 2008, p.151-166.

SISTO, Celso. **Mãe África**. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2007.

TEDLA, Eleny. **Sankofa, african thought and education**. New York, Peter Lang, 1995.

TUTU, Desmond M. Ubuntu: sobre a natureza da comunidade humana. In: _____. **Deus não é cristão**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.

APÊNDICE

Apêndice 1 - Diários de Campo

Diários de Campo nº I

Data: 17/03/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Quem são os índios/indígenas?

Contextualizando o processo de inserção no espaço escolar.

Uma semana antes, fui convidado pelo professor Edson (Educador Físico) para conhecer a escola e os(as) alunos(as) que compõem a sala do 4º ano.

Neste dia, além de conhecer o ambiente escolar, tive um primeiro contato com a diretora da escola, com a professora e os(as) alunos(as). Também, aproveitei para informar e dialogar a respeito da pesquisa com o título: Jogos de diferentes culturas nas aulas de Educação Física: educação para e nas relações étnico-raciais.

Deixei claro que, para o desenvolvimento da pesquisa, seria importante a participação de todos(as) que fazem parte da comunidade escolar, como: a direção da escola, o professor de Educação Física, a professora generalista e os(as) alunos(as) do 4º ano e os seus responsáveis ou familiares (tais como: os pais, as mães, os avôs e as avós). Com a colaboração de todos(as), seria possível pesquisarmos, dialogarmos e realizarmos os jogos Indígenas e Africanos nas aulas de Educação Física.

A escola estadual localiza-se na região central do município de São Carlos, SP e atende crianças na faixa etária entre seis e onze anos de idade, cujas famílias pertencem às classes baixa e média. As turmas são organizadas para o ciclo I do ensino fundamental – 1º ao 5º ano.

Atualmente, a escola possui um corpo discente de aproximadamente setecentos e cinquenta alunos(as), divididos em dois períodos (manhã e tarde). Atuam nesta unidade escolar vinte e seis docentes, sendo: dois professores de Educação Física; duas professoras de Artes e vinte e duas professoras generalistas (professoras de 1º ao 5º ano). Além dos docentes trabalham na escola a diretora, a vice-diretora, a coordenadora pedagógica e nove funcionárias de apoio.

O prédio da escola é uma construção centenária tombada pelo patrimônio histórico e que passou por uma grande reforma no ano de 2008. Segundo depoimentos de um educador, em situação de informalidade, a escola é considerada pela comunidade umas das “melhores” da cidade, opinião esta respaldada pelo índice do IDESP de 2010.

Além disso, conta com bons recursos físicos, tais como: uma grande sala para os(as) educadores(as), onze salas de aula, banheiros para os(as) funcionários(as) e banheiro para os(as) educandos(as), cozinha, refeitório, biblioteca, sala de Arte e Educação Física, sala de vídeo, sala de informática (cerca de trinta computadores novos, ligados à internet), dois pátios descobertos, um pátio coberto e uma pequena quadra poliesportiva descoberta, além das salas da administração (diretoria, secretaria e coordenação). Possui uma área total de quase quatro mil metros quadrados, porém a maioria é de área construída (três mil e quinhentos metros quadrados), sobrando pouco espaço para áreas livres.

Iniciando a intervenção.

Hoje, ao entrar na escola, o professor Edson me recepcionou e, antes de subir para buscar as crianças educandas do 4º ano, conversei com ele e disse-lhe que iniciaria com um diálogo a respeito dos índios ou indígenas. Então, ele sugeriu que usássemos a sala de Artes e Educação Física (localizada no subsolo da escola) para tal atividade.

Chegando a sala do 4º ano, ao entrar, pedi licença e cumprimentei os(as) educandos e a professora e informei que, nesse encontro, dialogaríamos um pouco sobre os índios ou indígenas, na sala de Arte e Educação Física. Antes de descermos, solicitei que eles(as) levassem alguns materiais (lápiz, borracha e caderno).

Na sala de Arte e Educação, o professor Edson sugeriu que distribuíssemos os(as) educandos(as) em duplas e/ou quartetos para que eles(as) ficassem mais acomodados no espaço e realizassem as atividades de forma confortável (1).

Após a acomodação, distribuímos uma folha para cada um(a).Então, solicitei aos(as) educandos(as) que escrevessem o nome completo e, também, um nome fictício (ou codinome). Expliquei que não poderia utilizar o nome verdadeiro deles(as) na minha pesquisa, portanto deveriam escolher um outro nome.

Para iniciarmos o primeiro jogo de pergunta e resposta, escrevi na lousa a seguinte pergunta: “quem são os índios/indígenas?” Eles(as) deveriam responder na folha e, posteriormente, falarem o que haviam escrito. Lívia disse: “Pessoas que comem outras coisas”; Demi Lovato comentou: “Os índios gostam de caçar e de usar flechas para caçar animais. Para eles comerem o arroz; o arroz é vermelho, eles usam lenha para fazer”; Juliana falou: “Pessoas de outras regiões; pessoas que caçam; pessoas que vivem em cabana; pessoas peladas; e pessoas que falam outra língua”; Kamila disse: “São os homens que habitaram o Brasil antes de ser descoberto e que tiveram que inventar comidas e brincadeiras para sobreviverem. Eles inventaram muitas tradições, andam descalços e caçam com flechas”; Ricardo comentou: “São pessoas que tem culturas antigas que vivem caçando. Também, quando nascem gêmeos na tribo, um índio é enterrado vivo. Caçam com arco e flecha, brincam de algumas brincadeiras diferentes. Os índios andam sem roupas, praticamente suas roupas são pequenas e feitas com penas e dançam algumas danças”; Valentina falou: “Os índios cuidavam da floresta”; Ana Paula disse: “Os indiozinhos gostam de pescar os peixes”; Fernando comentou: “Tem índios que matam pessoas e tem outros bons. Eles moram nas florestas e são todos pintados. Eles caçam animais como leão e onça. Eles têm um negócio na cabeça tipo coroa e tem uma pena. Quando eles lutam tem uns que morrem e outros vivem”; Nathaly disse: “Os índios são pessoas moreninhas, não usam roupas, caçam, moram em uma caverna e comem coisas”; Bruna comentou: “Eles são homens, mas vivem na floresta. Eles usam flecha para comer. Os seus amigos são os macacos-aranha”; Rebeca disse: “Pessoas que sacrificam os animais de forma estranha e que falam outras línguas. E só os homens podem comer a carne, as mulheres comem o restante”. Carol falou: “Os índios têm como características a alegria e a dança. Na minha imaginação, eles usam uma tanga, eles se pintam com a tinta da natureza que eles mesmos fazem. Acho que eles andam com os pés no chão e fazem uma brincadeira de apostar corrida”; Juan comentou: “São pessoas indianas que usam arco e flecha”; Leandro disse: “Os índios são pessoas que são caçadores, usando arco-flecha para caçar suas comidas, naquela época e nesta época, eles vivem em barracos e são quase pelados, porque onde eles vivem não tem roupas então eles caçam animais tipo onça-pintada para matar e pegar a pele do animal”; Marcio falou: “São os primeiros homens do Brasil que caçam com flechas e lanças, eles foram escravos”; Maisa falou: “Os índios são homens que cuidam da natureza”; Cristiano Ronaldo disse: “São pessoas que caçam, comem peixes e piranhas, são especializados em fazer armadilhas e caçam bastante onça, gatos e ratos com flechas”; Zeca comentou: “Eles são caçadores de bichos, profissionais, inteligentes e espertos. Nas florestas amazônicas, os índios fazem várias armadilhas e usam várias flechas e outras

coisas para caçar: onça, leão, urso e macaco”; Lorena comentou: “São pessoas que moravam no Brasil, eles faziam colares com dentes de onça e matam os bichos para comer”; Beyonce disse: “Os índios são morenos e gostam de caçar para comer”; Miranda falou: “Os índios são pessoas que moram nas florestas e acreditam em deuses da água, da mata, dos animais e dos céus. Os índios caçam animais e pegam frutos para se alimentarem, amassam os frutos para usar como tinta para passar no rosto. Eles usam penas lindas na cabeça e no corpo todo”; Ariel comentou: “São as pessoas que vivem na floresta, não falam a nossa língua, os homens usam tanguinha e as mulheres usam sutiã e uma saia, os homens pulam de um prédio de madeira, amarram os pés em uma corda e pulam, não deixam as mulheres entrarem que dá azar, são os únicos que usam flecha, acreditam em deuses, são negros, amamentam o bebê e também os animais pequenos, a vida de um índio é diferente da nossa, os primeiros habitantes do Brasil, eles usam coisas da floresta”; Neimar falou: “Os índios são os japoneses. Porque tem cara de japonês”; Justym Biber disse: “São pessoas que comem animais, como: formiga, tartaruga, sapos, peixes e onças”; Justim comentou: “Os índios são pessoas que andam na mata”; Rafael comentou: “Os protetores da mata”; Jacqueline falou: “Os índios ficam na floresta e eles moram em uma caverna e andam pelados, eles usam flechas e não falam a nossa língua”; Carol disse: “Protegem a mata”; Gustavo comentou: “Os índios são pessoas que inventaram brincadeiras indígenas”; e Prisilla falou: “Protetor das matas” (2).

Ao término do diálogo, solicitei que os(as) educandos(as) levassem para casa algumas perguntas e junto com os familiares respondessem: 1- Qual a sua descendência (origem da família)?; 2- Qual a sua cor/etnia?; e 3- Qual ou quais as contribuições dos índios/indígenas para nossa cultura?

Para que eles(as) entendessem a pergunta sobre a descendência (origem da família), comentei que meus bisavôs e bisavós eram de origem indígena, africana, italiana e holandesa. O professor Edson contribuiu dizendo que sua descendência é italiana e africana. Alguns(mas) educandos(as), também, se manifestaram, a educanda Lorena comentou que sua descendência é nordestina, a Kamila e o Ricardo disseram que seus avôs são italianos.

Aproveitei para ressaltar que seria importante falar com os familiares, por exemplo: com a mãe, com o pai, com o avô e com a avó. Ainda, perguntei se eles(as) tinham a bisavó ou bisavô, alguns responderam que sim. Então, comentei que seria muito interessante conversar com ele(s) ou ela(s) para saberem um pouco mais da origem da família, por exemplo, saber se alguém veio de outro país, se alguém é descendente dos índios ou africanos.

Sobre a cor/etnia, também, solicitei para que perguntassem aos responsáveis (pai, mãe, avô e/ou avó) e a respeito das contribuições dos índios/indígenas para nossa cultura, eles(as) deveriam, em um primeiro momento, perguntar aos familiares e, num outro momento se fosse necessário, pesquisar em livros, revistas e na rede mundial de computadores (*internet*)(3).

Como algumas crianças gostam de desenhar e apresentam dificuldades com a escrita, sugeri que eles(as) desenhassem a família em uma folha entregue por mim e no próximo encontro apresentarem os seus desenhos para os(as) amigos.

Antes de determinar a aula e voltarmos para sala, recolhi a folha com as respostas e agradei a participação de todos(as) e informei que, no próximo encontro, iniciaremos com os jogos indígenas.

Ao retornar à sala, mostrei alguns livros (Coisas de índio e História de índio) relacionados com a temática indígena, autoria de Daniel Munduruku, para a professora. Ela achou interessante o livro Coisas de índio⁸ e se propôs a trabalhar com um texto a partir do livro, na sala de aula. Fiquei muito feliz e agradei a parceria e contribuição da professora.

⁸ MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: versão infantil. São Paulo: Callis, 2003.

Diários de Campo nº II

Data: 24/03/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Todos têm um Abaré e jogo indígena

Ao entrar na escola, encontro com o professor Edson em aula, com uma turma do 2º ano. Após nos cumprimentarmos, disse-lhe que iniciaria com os jogos indígenas e fui buscar a turma do 4º ano.

Ao chegar à porta, os(as) educandos(as) fizeram a maior folia, pedi licença e cumprimentei à todos(as) presentes. Ainda, solicitei que eles(as) se acalmassem para que pudesse falar e explicar quais atividades realizaremos na aula. Após as informações passadas, convidei a todos(as) que descessem para a quadra.

Chegando ao pátio coberto (fica localizado ao lado da quadra), sugeri a todos(as) que formassem uma roda e se sentassem, pois naquele espaço estávamos protegidos do sol e, antes de iniciarmos os jogos, poderíamos dialogar um pouco a respeito dos comentários que surgiram, no encontro passado, quando os(as) educandos(as) ao serem questionados quem são os índios/indígenas? Responderam que eram caçadores e matavam animais, como: onça, leão, urso, macaco, formiga, sapo, tartaruga, rato, gato, peixe e entre outros para se alimentarem.

Para começar o diálogo, perguntei: “os índios comem qualquer tipo de animal? E eles só caçam e matam por matar?” Os(as) educandos(as) responderam que muitos índios matam certos animais. Mas, eles(as) advertiram que não são todos os animais que os índios matam para comer e, também, acreditam que eles não matam os animais porque querem matá-los, como muitas pessoas fazem no mundo.

Comentei que alguns grupos indígenas consomem mais vegetais, verduras e raízes do que a carne. E não são todos os animais que os índios matam, como foi escrito e dito por eles(as).

Aproveitando o diálogo e questionei: “nós que moramos na cidade, precisamos caçar e matar animais?” Imediatamente, alguns(mas) educandos(as) responderam que não, pois temos supermercados e açougues para comprar os alimentos (carne). Também, comentei que as pessoas que vivem/moram em chácaras ou fazendas, criam animais, como: cavalo, pato, cachorro e outros animais e, muitas vezes, acabam matando uma galinha ou um porco para comer. Mas, não matam todos os animais para comer (1).

Ao terminar do diálogo, achei oportuno lermos a história do livro Abaré⁹. Na verdade, o livro só apresenta ilustrações que narram a história. Tais ilustrações chamam a nossa atenção e nos fazem imaginar o que cada uma delas representa. Então, solicitei que os(as) educandos(as) permanecessem sentados para que eu lesse, na verdade, mostrasse as ilustrações contidas no livro.

Inicialmente, apresentei o título do livro: Abaré e a autora do livro: Graça Lima. Mas, não comentei o significado da palavra abaré. Assim, fui apresentando o livro e perguntava aos(as) educandos(as) o que a ilustração queria dizer. O que gerou uma espécie de competição para ver quem acertava o que a ilustração representava ou informava.

No final da leitura do livro Abaré (LIMA, 2009), perguntei o que significava a palavra indígena abaré? Como as várias ilustrações apresentaram o curumim (menino índio) na floresta, ao lado de uma árvore; no rio, nadando com o boto e os peixes; no lago, pegando uma “carona” com o jacaré; em cima de uma árvore, imitando os macacos; tocando uma flauta para a serpente; na margem do rio, observando os pássaros; em cima de um pássaro gigante, sobrevoando a sua aldeia; a noite na aldeia, em volta da fogueira, com os seus

⁹ LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009.

familiares, contando as suas aventuras; e, finalmente, deitado na rede com o seu macaquinho, observando a lua.

Num primeiro momento os(as) educandos(as) responderam que significava animal. Mas, em seguida, o educando Ricardo atento, respondeu: “amigo”. Sinalizei que sim e li o que a autora escreveu, na capa do livro: “O sol, um boto, uma árvore, um macaco, um jacaré, todos podem ser um abaré (amigo)!”. Ainda, comentei, dizendo que a palavra abaré, na língua indígena tupi-guarani, significa amigo.

Também, comentei que o livro, segundo a autora, é uma homenagem aos índios Matis e, mostra a aventura de um pequeno índio e seus inúmeros amigos (a árvore, o sol, os peixes, o boto, o jacaré, macacos, a cobra, os pássaros, a família e a lua). Os índios Matis são conhecidos como o povo onça, por seu ritual de caça em que pintam o rosto como se fossem onças. Eles cultivam pequenas hortas, são caçadores e especialistas na caça com zarabatana. Os índios têm um grande amor pela floresta e pelos animais que nela habitam e para eles, todos são abarés (2).

Após a leitura e diálogo, entreguei o caderninho (MARANHÃO, 2009) para que eles(as) fizessem anotações e/ou desenhos relacionados as atividades desenvolvidas em nossos encontros. Aproveitei e solicitei aos(as) educandos(as) que desenhassem, em casa, a parte da história que mais gostou e apresentassem o desenho no próximo encontro.

Finalizei e convidei a todos(as) para formarmos uma roda, no centro da quadra, e realizarmos o alongamento e o aquecimento. O professor Edson sugeriu o alongamento e o aquecimento participativo, isto é, os movimentos são propostos pelos(as) próprios(as) educandos(as). Eles(as) se posicionam lado a lado intercalados(as), isto é, um menino e uma menina, formando um círculo no centro da quadra para que, na sequência, alternadamente, se dirigissem ao centro do círculo para propor um movimento (alongamento ou aquecimento) para as demais crianças repetirem (3).

Na sequência, propus que realizássemos um jogo conhecido por mim como: Foge para a capoeira. Antes de explicar as regras do jogo, perguntei se alguém sabia o significado da palavra capoeira, mas eles(as) responderam que não sabiam. Comentei que um dos significados da palavra capoeira em tupi-guarani era mato ralo e/ou mato que não existe mais. Também, disse que o prefixo caa significa mato, encontrado em outras palavras, como: caatinga (mato branco), caipira (homem do mato) e caguaçu (mato grande). E, em seguida, expliquei as regras do jogo.

Este jogo tem como objetivo a representação da tentativa de captura do(a) índio(a) pelos nossos colonizadores (portugueses). O(A) índio(a) será representado por um(a) educando(a) que deverá fugir para dentro da capoeira (mata). A capoeira será representada pelos(as) educandos(as) que estarão de mãos dadas e formarão um círculo. Somente o(a) índio(a) terá o direito de entrar e sair da capoeira, pois ele(a) conhece-a. Já um(a) educando(a) representará o colonizador (português) que tentará capturar o(a) índio(a). O colonizador será impedido de entrar na capoeira e caso consiga entrar, impedirão a sua saída. Assim iniciamos o jogo. Mas, foi difícil parar. Afinal, todos(as) queriam participar, principalmente, como índio ou índia (4).

Antes de iniciarmos os jogos indígenas, comentei que realizaríamos alguns dos jogos dos índios Kalapalo, mostrei o livro: Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo¹⁰ e, ainda, foi necessário contextualizar, isto é, comentar quem são e onde eles vivem.

¹⁰ HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses; FRANCO NETO, João V. **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2006.

Então, iniciamos pelo jogo Ukigue Humitsutu que segundo Herrero, Fernandes e Franco Neto (2006) o jogo consiste em correr sem respirar, isto é, o jogador além de correr, deve emitir um som (mmmmmmmm). O que permite aos demais participantes perceberem quando o corredor perde o fôlego e pára de fazer o som.

Comentei que o jogo é realizado no meio da aldeia e não está relacionada a nenhuma celebração. E somente os homens participam, sem limite de idade. Pode ser realizado como competição entre dois times.

O jogo foi realizado na quadra, da seguinte maneira: (os)as educandos(as) ficaram no fundo da quadra e foram divididos em grupos ou filas para que eles(as) corressem e emitissem o som (mmm) até onde conseguissem. Alguns(mas) foram até o final da quadra e conseguiram retornar. Outros(as) não tiveram muito fôlego e pararam no meio da quadra.

Na sequência, passamos para o jogo Heiné Kuputisü. De acordo com Herrero, Fernandes e Franco Neto (2006) o jogo consiste em correr num pé só, não havendo a troca durante a corrida, o que exige resistência e equilíbrio do jogador. Informei que os índios Kalapalos realizavam o jogo no pátio da aldeia. Eles definiram com um risco no chão, o local da largada e outro, a uns cem metros de distância, o que seria a meta a ser atingida. Mas, cada um vai até onde conseguir. Outro detalhe, os jogadores colocam em seu tornozelo um amarrado de chocalhos o que permite um som. Esse jogo não faz parte de nenhuma celebração e pode ser jogado em equipes (5).

Na quadra, realizamos da seguinte maneira: os(as) educandos(as) formaram filas no fundo da quadra e os primeiros de cada fila corriam com um pé só até onde aguentassem. Alguns(mas) educandos(as) conseguiram ir até o final da quadra e retornar. Já outros(as) conseguiram chegar até o final da quadra.

Comentei, inicialmente, que neste jogo não era necessário competir e o mais importante era a participação de todos(as). Mas, não demorou muito para que eles(as) competissem para ver quem conseguia ir e voltar.

Antes de terminar a aula, sentamos no chão e formamos uma roda para dialogarmos um pouco a respeito dos jogos Kalapalo e, também, para que os(as) educandos(as), além de apresentarem o desenho da família, falassem o que haviam descoberto com os familiares sobre a sua descendência e sua etnia/cor. Ricardo apresentou seu desenho e comentou que é descendente dos italianos e espanhóis; Juan mostrou seu desenho e disse que é branco e é descendente dos italianos e portugueses; Kamila exibiu seu desenho e falou que é descendente de italianos; Carolina apresentou seu desenho e comentou que é descendente dos japoneses e italianos; Valentina falou que é afrodescendente. Neste momento, houve um grande espanto por parte das crianças; Prisilla disse que sua cor é parda; Bruna falou que é descendente de brasileiros e italianos e sua cor branca; Ariel comentou que é descendente de italianos e sua cor é branca; Lívia disse que é morena e sua descendência é negra. Neste momento, diferente do que aconteceu com a Valentina, não houve espanto; Nathaly falou que é “indiana” e tem a cor morena. Como muitas crianças acabam confundindo descendência indígena com a indiana, perguntei se ela era descendente dos índios, ou ainda, algum familiar nasceu no país chamado Índia? Ela respondeu que realmente era dos índios e não dos indianos; Cristiano Ronaldo comentou que é descendente dos maranhenses e italianos; Fernando disse que é descendente de alemães e branco; Beyonce disse que descendente de negros e brancos e sua raça é parda; Leandro falou que descendente de italianos e negros e sua cor é branca; Miranda informou apenas que é morena; Juliana comentou que é descendente de portugueses e italianos e sua cor é branca. Os demais educandos(as) não apresentaram o desenho e, também, não comentaram sua descendência (6).

Antes de sair, a professora mostrou e me entregou a atividade que realizou com os(as) educandos a partir do livro Coisas de Índio (MUNDURUKU, 2003). Segundo ela, após a

leitura do livro, solicitou aos(as) educandos(as) que, além de escreverem sobre o texto lido, desenhassem na folha os tipos de casas (Xinguana, Karajá, Casa-aldeia Marubo e Aldeia casa Yanomani) como ilustradas pelo livro. Mais uma vez, agradei a professora pelo apoio e colaboração para e com o meu trabalho (7).

Finalizei agradecendo-os(as) pela participação e lembrei-os(as) que, no próximo encontro, eles(as) fizessem e trouxessem um desenho sobre a história do livro (não falei o nome do livro, deixando que eles(as) lembrassem da história) e, ainda, solicitei que pesquisassem, junto aos familiares, quais as contribuições/influências recebemos das culturas indígenas.

Diários de Campo nº III

Data: 31/03/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Que jogos são esses: Emusi, Uatá e Uga-Kaká?

Ao entrar na escola, vejo o professor Edson dando aula e para não interrompê-lo, rapidamente nos cumprimentamos. Em seguida, fui buscar a turma do 4º ano.

Chegando à sala, primeiramente, pedi licença e cumprimentei a professora e os(as) educandos(as) que se encontravam sentados e realizando suas tarefas. Então, comentei que, nesse encontro, realizaríamos mais três jogos do povo Kalapalo, chamados de Emusi (uma espécie de pega-pega); Uatá (parecido com o pula-cela ou pula-carniça); e o Uga-Káka (os meninos ficam sentados e agarrados um no outro, como corrente, e devem ser retirados pelas meninas). Ainda, lembrei aos(as) educandos(as) que levassem o desenho (solicitado no encontro passado) referente a leitura do livro Abaré (LIMA, 2009) e apresentassem aos demais colegas.

Antes de iniciarmos os jogos, orientei os(as) educandos(as) que fizéssemos um círculo e sentássemos. Alguns(mas) preferiram sentar no chão e outros(as) sentaram no banco do pátio, o que parecia mais um quadrado do que um círculo.

Então, os(as) educandos(as) foram apresentando seus desenhos e comentando o que haviam registrado. Cada um(a) apresentava aquilo que mais gostou ou lembrou da história ou da ilustração do livro Abaré (LIMA, 2009). Lorena desenhou o curumim sentado próximo da fogueira e outro desenho com o curumim deitado na rede com o céu estrelado, como representado no livro; Ricardo desenhou o índio deitado na rede e tocando flauta para serpente e um pássaro sobrevoando a aldeia com a oca e rio; Ana Paula desenhou o índio em cima da árvore tocando a flauta para a serpente; Ariel desenhou a face do índio no centro de uma floresta. Outros(as) educandos(as) trouxeram os desenhos. Mas, eles(as) ficaram envergonhados(as) e não apresentaram (1).

Neste momento, aproveitei e sugeri aos(as) educandos(as) que comentassem o que haviam descoberto, com os familiares, sobre as contribuições das culturas Indígenas para nossa cultura. Eles(as) disseram que a mãe ou pai falou sobre os alimentos (frutas, vegetais, peixe e entre outros) que comemos, palavras usadas e adereços (colares e pulseiras). Neste momento, mostro as ilustrações do livro (HERRERO; FERNANDES; FRANCO NETO, 2006) que contém imagem dos índios usando colares, brincos e pinturas. Comento que na nossa sociedade geralmente as mulheres usam colares, brincos, pulseiras e maquiagem e, já algum tempo, homens também têm usado brincos, pulseiras e maquiagem. Observamos homens e mulheres usando tatuagens. A educanda Maisa, Prisilla e Kamila comentaram que seus familiares possuem tatuagens no corpo. Então, disse que estranho os índios usarem

colares, brincos e pinturas pelo corpo, quando também usamos/temos, ou ainda conhecemos alguém que tem tatuagens pelo corpo.

Como eles(as) disseram que usamos algumas palavras indígenas, perguntei: “alguém sabe alguma palavra indígena que usamos no nosso dia a dia? Eles(as) responderam que não sabiam. Então, lembrei e comentei que existe um banco com nome indígena. Eles(as) falaram vários nomes até que o Ricardo disse: “Itaú”. Falei que a palavra Itaú significa pedra preta.

Aproveitei para solicitar aos(as) educandos(as) que pesquisassem algumas palavras indígenas que usamos no nosso dia a dia. E, ainda, se fosse possível, palavras indígenas que estão presentes na cidade de São Carlos, por exemplo: nome de rio, de praça, de escola, de rua, de cidade e outras palavras relacionadas (2).

Terminamos o diálogo e antes de realizarmos os jogos Kalapalo, de posse do livro: Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo (HERRERO; FERNANDES; FRANCO NETO, 2006), apresentei as fotos do livro que mostram os índios, da etnia Kalapalo, realizando os jogos. O que causou certo alvoroço para ver como eles jogam.

Para iniciarmos os jogos, realizamos um círculo no centro da quadra e, como proposto pelo professor Edson, para melhor e mais autonomia na participação, um(a) educando(a) apresenta um movimento (alongamento ou aquecimento) e todos(as) realizam. Vale ressaltar, nesse momento, é respeitada a participação não só dos meninos como também das meninas na realização dos movimentos.

Antes de iniciar o jogo Emusi, comentei que o jogo é uma espécie de pega-pega e é realizado por crianças e adultos dos dois sexos, não tendo um lugar definido (parte da aldeia ou na parte rasa do rio), o que pode acontecer a qualquer hora. Segundo (HERRERO; FERNANDES; FRANCO NETO, 2006), realiza-se da seguinte maneira: se houver apenas dois participantes, um representa o caçador e o outro, a caça. O caçador deve perseguir a caça e tocar em qualquer parte do corpo e simultaneamente gritar *Emusi!* Caso haja mais de dois jogadores, um representa o caçador e todos os outros são a caça. E quando restar só um, o jogo se inverte, este passa a ser o caçador (3).

Após as explicações e orientações, realizamos o jogo e os(as) educandos(as) participaram. O mais difícil é conter as crianças que querem ser o(a) caçador(a), fazendo com que o jogo não termine. Mas, infelizmente, acabo interrompendo para dar continuidade e realizarmos os outros jogos (Uatá e Ugá-Kaká).

Antes de realizarmos o jogo Uatá, perguntei se alguém conhecia o pula-cela, pula-saco de arroz e/ou pula-carniça. Algumas crianças responderam que sim. Então, expliquei que apesar dos nomes diferentes, a maneira de jogar é mesma. Um participante fica na frente e abaixa-se colocando as mãos e o joelho no chão. O outro por trás pula, sem tocar e, em seguida, abaixa-se na frente deste. E os demais participantes vão saltando (4).

Após as explicações e orientações, dividimos os(as) educandos(as) em grupos e em filas. Solicitei que cada grupo fosse até o final da quadra realizando o salto por cima do outro e, se possível, voltasse. Afinal, a quadra tem o espaço reduzido o que permite ir e voltar.

Ao iniciar o jogo, percebo que entre as filas há uma disputa para ver quem retorna mais rápido. Apesar da proposta não envolver a competição e sim a vivência do jogo, as crianças acabaram competindo entre elas o que foi necessário uma conversa alertando que o objetivo não é competir e sim participar do jogo indígena. Mas, não ligaram e continuaram a jogar e a competir entre eles(as).

O terceiro jogo Agú-Kaká, comentei que os índios kalapalos formam uma fila e o primeiro senta-se e abraça um tronco e os demais participantes, também sentados, deverão abraçar o outro, formando assim uma corrente. As mulheres tentarão e deverão tirar um participante de cada vez. Eles realizam o jogo durante a festa do macaco (5).

Eu e o professor Edson solicitamos que os meninos sentassem e formassem uma corrente, isto é, um deveria abraçar o outro. O primeiro educando abraçou o pilar e os demais ficaram um atrás do outro, formando a corrente. As meninas podiam fazer cócegas para desfazerem a “corrente”, isto é, tirar os meninos.

O professor Edson, lembrando que no jogo kalapalo só as mulheres/meninas tiraram os homens/meninos, fez uma provocação comentando que só os meninos podiam formar a corrente e as meninas só podiam desfazer a corrente. Neste momento, as meninas questionaram e, também, pediram para fazerem a corrente (6).

Então, solicitamos que as meninas sentassem e formassem a corrente. A educanda Kamila sendo a primeira abraçou o pilar e as demais sentaram uma atrás da outra e abraçadas formaram uma corrente e, desta vez, os meninos tiveram que desfazer a corrente. Os meninos conseguiram realizar a tarefa mais rápido que as meninas.

Para encerrarmos a aula, orientei que eles(as) sentassem para conversarmos um pouco a respeito dos jogos realizados. Perguntei para os(as) educandos(as) qual o jogo eles(as) gostaram mais? E eles(as) responderam que o último jogo (Agú-Kaká) foi o mais legal.

Terminei a aula, despedindo-me dos(as) educandos(as) e feliz por mais uma vez realizar os jogos com a ajuda e apoio do professor Edson que tem se mostrado paciente e solidário para com o meu trabalho. Só tenho que agradecer a todos(as) pela participação.

Diários de Campo nº IV

Data: 07/04/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Palavras indígenas e Jogos Kalapalos: Ija (pular corda) e o Otó (minhoca)

Ao entrar na escola, encontro o professor Edson e cumprimento-o. Como ele encontrava-se em aula, conversamos rapidamente sobre a proposta das atividades do dia e, em seguida, fui buscar a turma do 4º ano.

Chegando à sala, pedi licença e cumprimentei a professora e os(as) educandos(as). Antes de descer, informei-os(as) que realizaríamos os jogos indígenas e, também, pergunto se alguém lembrou de trazer a pesquisa sobre as palavras indígenas e caso tivessem anotado no caderninho, deveria levá-lo. O educando Ricardo e a educanda Lorena disseram que pesquisaram e anotaram. Então, solicitei que descessem com seus caderninhos, pois dialogaríamos sobre as palavras indígenas.

Na quadra, formamos um círculo para iniciarmos o alongamento e aquecimento participativo. Neste momento, os(as) educandos(as) ficam eufóricos(as), pois querem apresentar um movimento novo e com certo grau de dificuldade.

Finalizando o alongamento e o aquecimento participativo, iniciamos o primeiro jogo conhecido, como: *Podemos passar pelo Ipiranga?* Antes de realizarmos, foi necessário explicar como se joga e, também, comentar que a palavra Ipiranga em Tupi (língua indígena) significa Rio Vermelho ou Rio barrento (1).

O jogo é realizado da seguinte maneira: a quadra será o Ipiranga (Rio Vermelho) e os(as) educandos(as) ficarão em uma das laterais da quadra e apenas um(a) educando(a) pegador(a) ficará no meio da quadra. Para os(as) educandos(as) passarem pelo Ipiranga (quadra), juntos,deverão perguntar: “*Podemos passar pelo Ipiranga?*” O(a) educando(a) pegador(a) que estará no centro da quadra, responderá da seguinte maneira: “*Só podem passar pelo Ipiranga, quem estiver de... (exemplo: camiseta branca, usar óculos, cabelo longo e entre outras possibilidades)*”. Caso ele(a) tenha dito que só podem passar quem estiver de camiseta branca, todos(as) aqueles(as) que estiverem, passarão pelo Ipiranga

(quadra). Mas, aqueles(as) que não estiverem de camiseta branca, tentarão passar pelo Ipiranga (quadra) sem ser pegos(as). Se alguém for pego(a), deverá ajudar o(a) pegador. O jogo só termina quando todos(as) forem pegos(as).

Após explicação e orientação, iniciamos o jogo. Como não resisto e gosto de participar, fiquei no centro da quadra, como pegador e os(as) educandos(as) foram para lateral. Eles(as) perguntaram: “Podemos passar pelo Ipiranga?” e eu respondi: “só podem passar quem tiver cabelo!”. Lógico que todos(as) passaram. E, assim, foram surgindo outras possibilidades e, também, fui pegando e os(as) educandos(as) e eles(as) ajudando a pegar. Até que todos(as) foram pegos(as).

O segundo jogo: Ija (pular corda), dos índios Kalapalo, segundo (HERRERO; FERNANDES, FRANCO NETO, 2006), é realizado da mesma forma que os não-índios realizam. Dois(duas) participantes seguram a extremidade e balançam a corda e um(a) participante pula. No decorrer, outros(as) participantes podem “entrar” no jogo. No momento do pulo, elevam-se os joelhos mais próximos do peito. O jogo só é interrompido quando a corda toca em alguém (2).

Os(as) educandos(as) dividiram-se em dois (2) grupos para participar do Ija (pular corda). Durante a realização do jogo, o professor Edson auxiliou os(as) educandos(as) que tinham dificuldades de pular (3). Àqueles(as) que tinham certa facilidade em pular, solicitávamos para elevassem mais os joelhos, como fazem os Kalapalos.

Muitos(as) educandos(as) realizaram a atividade como proposto e, durante o pular corda, cantaram algumas músicas conhecidas por eles(as), por exemplo: o homem bateu em minha porta e suco gelado (4).

Para realizarmos o terceiro jogo Otó, dos índios Kalapalos, comentei que o nome Otó quer dizer minhoca em Karib, língua indígena dos Kalapalos. Aproveitei e mostrei uma imagem (do livro) dos Kalapalos realizando o jogo Otó (5).

Expliquei, segundo (HERRERO; FERNANDES, FRANCO NETO, 2006), que somente homens participam e acontece dentro das casas em épocas de chuva. Os amigos combinam e invadem a casa de outra família. Deitados no chão, sendo que um fica com a cabeça para cima e o outro com a cabeça para baixo, isto é, a cabeça de um ficará entre os pés do outro e, também, deverão abraçar a pernas, para que possam rolar. E como as casas têm fogueiras, eles devem fazer uma manobra, isto é, deverão saltar sem se soltarem. Quando o dono da casa fica bravo, os participantes do jogo fogem e invadem outra casa. No final, os donos das casas levam mingau para os participantes, no pátio central da aldeia.

No nosso caso, não tínhamos esse contexto. Então, o professor Edson sugeriu que colocássemos colchonetes, no chão, para que os(as) participantes rolassem com mais conforto e evitando acidentes. Como proposto, só os meninos participaram do jogo e as meninas ficaram observando. Mas, logo elas começaram a questionar e lembramos que esta atividade, só os homens ou meninos realizavam. Após os meninos realizarem a atividade, convidamos as meninas que ficaram agitadas para participarem, pois não viam a hora.

Para encerrar o jogo, o professor Edson sugeriu que os meninos formassem duplas com as meninas. Inicialmente, eles(as) ficaram envergonhados(as). Mas, a condição era um menino formar dupla com uma menina, para participarem. Não demorou muito para que eles(as) formassem e continuássemos o jogo (6).

Como tínhamos mais alguns minutos, antes de encerrar a aula, solicitei que todos(as) sentassem, isto é, formassem um círculo, para dialogarmos um pouco sobre os jogos que realizamos nesse encontro.

Durante o diálogo, os(as) educandos(as) disseram que gostaram muito do Otó, aproveitei para lembrá-los(as) que a tínhamos usados pelo menos duas palavras indígenas e

perguntei quais eram as palavras e seus significados. Eles(as) responderam que Ipiranga significa rio vermelho e Otó significa minhoca. Percebi que estavam atentos(as).

Aproveitei o momento e perguntei quem havia pesquisado palavras indígenas, com os familiares, que usamos no nosso dia a dia. Então, Lorena comentou que a palavra Araci (nome de um bairro, da cidade de São Carlos) significa mãe do dia ou mãe dos pássaros; Ricardo trouxe várias palavras e seus significados e comentou: Sergipe significa Rio dos siris, Pará significa mar; carioca significa casa do branco; Paraná significa como mar ou rio grande; Paraíba significa rio ruim para navegar e entre outras palavras; Kamila comentou que a palavra mandioca tem um significado e não se falava desta forma e sim manioca. Mas, não soube dizer o significado da palavra.

Deixei claro que muitas palavras escritas/faladas em nosso dia a dia são de origem indígena. E, muitas vezes, escrevemos ou falamos, mas não percebemos e, também, não temos o interesse em saber sua origem e seus significados. Lembrei-me do comentário que fiz, em um dos encontros passado, a respeito da palavra Itau (significa pedra preta), que geralmente, pergunto aos (as) funcionários(as) se eles(as) sabem o significado. Mas, apesar de trabalharem na instituição, eles(as) não sabem o significado da palavra. Então, comentei que os(as) funcionários(as) não sabem, mas eles(as) sabiam (7).

Finalizei aula agradeço a participação e avisando que na próxima aula será o nosso último encontro com os jogos indígenas. Aproveitei e solicitei aos(as) educandos(as) que trouxessem (quem tivesse, é claro.) pião e peteca para jogarmos.

Diários de Campo nº V

Data: 14/04/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Jogo indígena, **Kopü- Kopü**(peteca), **Ketinho Mitsule** (cama-de-gato) e **pião**, quem nunca jogou?

Ao entrar na escola, encontro-me com o professor Edson e, após cumprimentá-lo, comento que realizarei os últimos jogos indígenas. Aproveito e pergunto se ele tem barbante, pois usaremos para realizarmos o jogo Kalapalo conhecido por Ketinho Mitsule. Ele disse que tinha e, gentilmente, disponibilizou o material. Após pegar o barbante, fui buscar os(as) educandos da 4º ano para realizarmos os jogos.

Ao chegar à sala, pedi licença e cumprimentei a todos(as) presentes. Antes de descermos, comentei que seria a última aula com jogos indígenas: Kopü- Kopü, Ketinho Mitsule e pião. Então, perguntei se alguém já havia jogado algum desses jogos e os(as) educandos(as) responderam que conheciam somente o pião. Disse-lhes que não conheciam os nomes, porém já devem ter visto ou até mesmo jogado, até porque algum(mas) trouxeram a peteca. Eles(as) ficaram curiosos em querer saber que jogos eram esses.

Chegando ao pátio, solicitei aos(as) educandos(as) formassem um círculo e sentassem para dialogarmos a respeito dos jogos. Iniciei comentando sobre o pião, dizendo que existem vários tipos de piões. Em posse de um pião de madeira com ponta de aço, mostrei e comentei que é o mais conhecido pelas crianças e adultos. Também, levei e mostrei uma cabaça e falei que alguns grupos indígenas que vivem no Alto do Xingu, utilizam a cabaça para fazer os seus piões. Eles pegam a cabaça e, furam a parte superior e inferior, passam uma vareta de bambu para esfregar e assim fazê-lo girar (1).

Como havia solicitado aos(as) educandos(as) que trouxessem pião e peteca, a educanda Maisa trouxe um pião de plástico (é muito comum encontrá-lo em lojas de

brinquedos) e para rodá-lo é necessário “dar corda”, isto é, girar a parte superior e apertar um botão para que ele rode.

Comentei que o pião de madeira com ponta de aço, diferente do pião de plástico, para rodá-lo é necessário enrolá-lo com uma fieira (um barbante de aproximadamente um metro e setenta centímetros de comprimento) e jogá-lo ao chão.

Perguntei se alguém já jogou pião com fieira, o educando Kiko respondeu que joga pião na sua rua. Os (As) demais educandos(as), disseram que não.

Aproveitei, também, para dialogar a respeito da peteca, já que todos(as) encontravam-se sentados. Em pose de duas petecas, uma feita de plástico e borracha (industrializada) e outra confeccionada com couro e penas de papagaios (artesanal). Mostrando-as, comentei que geralmente encontramos petecas industrializadas como a que estava segurando na mão direita, ou ainda, há pessoas que confeccionam a sua própria peteca, como a outra peteca que estava na minha mão esquerda, feita por uma senhora (avó de uma educanda).

Já que conversávamos sobre a peteca, disse que a palavra peteca, na língua indígena (Tupi), significa bater com a mão aberta. Também, comentei que os índios, da etnia Kalapalo, confeccionam a peteca com palha de milho (neste momento, mostrei o livro com a ilustração da peteca na mão de um índio kalapalo). Disse que o nome do jogo é conhecido por eles como Kopü- Kopü.

Ainda, comentei que o jogo Kopü- Kopü, segundo Herrero, Fernandes e Franco Neto (2006), é muito similar ao jogo da peteca. Só que acontece somente na época da colheita de milho e por isso os índios kalapalos aproveitam a palha para fazer a “peteca” e jogar. No momento do jogo, eles formam uma roda e um jogador que fica no centro, dá início ao jogo. E toda vez que a peteca cai no chão, eles fazem algazarra e gritaria. O participante que errar ou deixar que a peteca cair no chão, ele toma uma “surra” dos demais participantes (2).

Ao usar a expressão “surra” os(as) educandos(as) ficaram assustados(as). Mas, em seguida, completei a frase: uma “surra” de cócegas. E, todos(as) riram, pois acharam engraçado tomar um “surra” de cócegas. A partir daí, todos(as) já estavam agitados(as) para darmos início aos jogos. Mas antes dos jogos, fizemos um círculo para realizarmos o alongamento e aquecimento participativo, no qual os movimentos são sugeridos pelos(as) educandos(as).

Após o alongamento e aquecimento participativo, iniciamos com o pião. Como tínhamos apenas cinco piões, formamos cinco grupos com cerca de seis educandos(as) e cada grupo recebeu um pião.

Durante a realização do jogo, foi possível perceber a ajuda de uns para com os outros. O educando Kiko que já tinha certa experiência em jogar o pião, também, ensinou outros(as) educandos(as) que ainda não sabiam enrolar o pião com a fieira.

O grupo formado pela Kamila, Lorena e Carol e outras educandas apresentaram dificuldades, pois ainda não tinham a experiência. Aproveitei e as orientei como enrolar a fieira no pião, isto é, de baixo para cima e segurar a ponta da fieira. A educanda Kamila foi a primeira a jogar e, com muita vontade, teve êxito em fazer o pião rodar. As demais meninas correram para pegar, com a mão, o pião que estava rodando. O que gerou a maior alegria e festa entre elas.

O grupo formado pelos(as) educandos(as) Gustavo, Maisa, Priscilla e Rafael ficaram como pião de plástico. Como a Maisa trouxe o pião, e já possuía a experiência de como jogar ou fazer o pião rodar, ensinou aos(as) demais amigos(as) como “dar corda” e faz com que o pião de plástico rodasse. Também, gerou certa euforia e felicidade dos(as) educandos(as) ao ver o pião rodando.

Os(as) demais educandos(as) continuaram aprendendo e ensinando uns-aos-outros como jogar e rodar o pião. Só assim, foi e é possível, todos(as) perderem o medo, ou ainda, a superar as dificuldades apresentadas, no enrolar e no jogar o pião.

Encerramos o jogo do pião e partimos para o jogo conhecido por Ketinho Mitsule, dos índios Kalpalos. Ainda, não havia explicado o que era e como era realizado o jogo. Então, peguei o livro e mostrei as ilustrações (das páginas 68 e 69) que contêm dois índios utilizando um fio de buriti e realizando trançados.

Expliquei que o Ketinho Mitsule é muito parecido com o “cama de gato” que fazemos com um barbante. Só que os índios Kalpalos utilizam o fio de buriti e entrelaçam o fio entre os dedos e constroem figuras de animais da mitologia alto-xinguana. Os adultos realizam figuras mais complexas, enquanto as crianças realizam figuras mais simples, segundo Herrero, Fernandes e Franco Neto (2006) (3).

O professor Edson separou os barbantes e, ainda, orientou que os(as) educandos(as) formassem duplas, se possível, um(a) educando(a) que já tinha experiência com o(a) outro(a) que não tinha experiência, para que pudessem juntos, aprender e ensinar. Formaram-se as duplas e o professor Edson entregou o barbante para cada uma (4).

Durante a realização, os(as) educandos(as) que entenderam e conseguiam realizar os movimentos com mais facilidade, ajudavam aqueles(as) que não sabiam ou tinha certa dificuldade em realizar a passagem do entrelaçamento de um(a) para o(a) outra.

O terceiro e último jogo proposto foi o Kopü- Kopü (peteca). Como não tínhamos a peteca feita de palha de milho, como proposto pelos índios Kalpalos, realizamos com quatro petecas de borracha (industrializada) e uma peteca de couro com penas de papagaio (artesanal). Como já havia explicado como os índios kalpalos jogam, dividimos os grupos. E cada grupo recebeu uma peteca.

Inicialmente, os grupos apenas jogavam a peteca entre os participantes. Até que o grupo formado pelos(as) educandos(as) Kamila, Ricardo, Gustavo, Maisa e Lorena começaram a jogar peteca como fazem os índios Kalpalos, ou seja, quando um(a) deles erravam ou deixavam cair a peteca, eles(as) davam uma “surra” de cócegas no(a) amiga. A partir daí, os demais grupos começaram a dar “surra” de cócegas no(a) amigo que errasse.

Neste jogo, não foi preciso dizer que eram para fazer como os índios kalpalos. Mas, como havia explicado que eles jogam diferente de nós, os(as) educandos(as) tiveram autonomia para jogar a sua maneira e, em seguida, realizar da maneira dos índios kalpalos (5).

Outro detalhe, apesar de haver certa correria, não houve acidentes. Os(as) educandos(as) corriam, deitavam no chão e ou no banco para tomarem ou darem a “surra” de cócegas.

Para encerrar a aula e, também, os jogos indígenas, formamos um círculo e dialogamos um pouco sobre os jogos realizados. Como faltavam poucos minutos para terminar, comentei que no próximo realizaríamos primeiro um diálogo a respeito das culturas africanas e, nas aulas seguintes, os jogos africanos.

Despedimo-nos e na certeza que todos(as) saíram alegres, satisfeitos(as) de termos aprendido um pouquinho a respeito das culturas indígenas e, principalmente, dos jogos da etnia Kalapalo.

Diários de Campo nº VI

Data: 28/04/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Como é a África?

No dia de hoje, depois de cumprimentar e rapidamente trocar algumas palavras com o educador físico Edson, pois ele se encontrava em aula com os(as) educandos(as) de uma outra turma, fui buscar os(as) educandos(as) do 4º ano para descermos e irmos para a sala de Arte e Educação Física.

Chegando à sala do 4º ano, pedi licença e cumprimentei a professora de sala e, também, os(as) educandos(as) presentes. Comentei rapidamente que, nesse encontro, dialogaríamos sobre a África. E para isto, realizaríamos algumas atividades na sala de Arte e Educação Física (esta se localiza no subsolo da escola).

Antes de descermos, solicitei aos(as) educandos(as) que levassem alguns materiais (lápiz, borracha, apontador e lápis de cor), pois escreveríamos e/ou desenhariamos em uma folha.

Ao chegar à sala, eu e o professor Edson distribuimos os(as) educandos(as) em duplas, trios e/ou quartetos para melhor acomodação e realização das atividades e, em seguida, para iniciarmos a discussão a respeito da África, solicitei aos(as) educandos(as) que respondessem, numa folha, a seguinte questão: Como é a África?

Para os(as) educandos(as) realizarem a atividade, foi dado um tempo para eles(as) escrevessem e/ou desenhassem o que sabiam sobre a África.

Durante a realização da atividade, foi solicitado aos(as) educandos(as) que cada um fizesse a sua atividade sem copiar do(a) outro(a). Mas, como eles(as) estavam sentados(as) próximos(as) uns(umas) dos(as) outros(as), foi possível ouvirmos alguns comentários, por exemplo: a educanda Kamila ao observar sua amiga desenhando uma rua, perguntou: “será que existem ruas na África?”. Já o educando Vini admirado ao ver seu amigo desenhando prédio e casa, perguntou: “tem prédios na África?”(1).

O tempo dado permitiu que alguns(mas) educandos(as), além de escreverem, desenharam e coloriram os seus desenhos. Já para alguns(mas), só foi possível escrever e desenhar, mas não colorir. De qualquer forma, o objetivo principal foi alcançado, pois bastava escreverem sobre a África.

Perguntei se alguém tinha ou tem alguma descendência africana? O educando Márcio respondeu que seu tio é casado com uma afrodescendente. Já a educanda Lorena comentou que o primo da mãe é casado com uma afrodescendente e outros(as) deram exemplos de parentes. Mas, insistindo, perguntei: “nesta sala, ninguém é afrodescendente?” Imediatamente, os(as) educandos(as) apontaram para a educanda Valentina, essa por sua vez não se manifestou (2).

Após este diálogo sobre a descendência africana, solicitei que cada educando(a) falasse o que havia escrito e/ou desenhado.

Prisilla comentou: “onde vivem pessoas negras”; Carol disse que a África tem um sol imenso; Kaká afirmou que é um país com desigualdades sociais; Ricardo falou que a expectativa de vida dos homens é de até 50 anos; Maísa disse: “as pessoas são morenas”; Leandro comentou: “onde vivem os negros e os animais, como: tigre, leopardo, zebra e etc.”; Kiko disse que é um continente; Gustavo descreveu que a África tem um sol muito quente e tem uma floresta grande. Ele acha que deve ser muito legal morar lá; Justym Biber falou que é um continente pobre com muitas pessoas e animais; Valentina e Nathaly falaram que a África tem pinguim porque lá é muito frio; Carolina disse que na África tem muita areia e também tem as tendas; e Cristiano Ronaldo comentou que a África é um país de poucos recursos e muita pobreza.

Outros(as) educandos(as) apresentaram outros comentários a respeito da África: é um país; tem uma floresta; é um continente; é um lugar pobre; há muitas doenças; lá não existe água; só tem negros; de onde vieram os escravos; onde existe o safári.

Ao mesmo tempo, que eles(as) falavam o que haviam escrito ou desenhado, eu escrevia algumas palavras-chave na lousa e, também, aproveitava e fazia uma comparação com o Brasil, como: quando referiam-se a África como um lugar pobre, perguntei: “E no Brasil, existe pobreza?”. Eles(as) responderam prontamente que sim. Ou ainda, quando falaram que existiam muitas doenças na África, perguntei: “E no Brasil, existem doenças?”. Eles(as) responderam que sim. Ainda, comentei que a África é um continente com cerca de cinquenta e dois (52) países e o Brasil é apenas um país, localizado no continente americano (3).

Neste momento, o professor Edson busca o mapa mundi para apoiar a atividade mostrando os continentes, em particular, o Africano e o Americano para as crianças (4). Então, perguntei: “qual país tem o maior número de pessoas negras?” E eles(as) responderam a África do Sul. Então, comentei que o país com maior número de negros no continente africano é a Nigéria e fora da África é o Brasil, o qual possui 50% da população negra.

Depois perguntei se existia algum país rico no continente africano? E muitos(as) responderam que não. Ao apontar para o Egito, algumas crianças lembraram que a copa do mundo de 2010 foi realizada na África do Sul, dizendo que a África do Sul é um país rico economicamente.

O educando Ricardo, ao ver a Líbia no mapa, comentou que o país estava em conflito, pois o governante ditador estava há 40 anos no poder e a população estava em guerra.

Antes de encerramos a aula, alguns(mas) educandos(as) apresentaram seus desenhos e comentaram o que haviam feito. E vários destes desenhos apresentaram um lugar com vegetação e animais (5).

Para finalizar, aproveitei e solicitei aos(as) educandos(as) que registrassem no caderninho as atividades que realizamos.

Despedimo-nos satisfeitos e contentes com a participação de todos(as). Até o próximo encontro.

Diários de Campo nº VII

Data: 05/05/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Contando história e Jogos africanos

Como cheguei cedo à escola, isto é, antes de iniciar a intervenção com os(as) educandos(as) do 4º ano, aproveitei para cumprimentar e conversar um pouco com o meu amigo e professor Edson.

Ao chegar à sala, os(as) educandos(as) não podem me ver, na porta, que já fazem aquela folia. Então, peço licença e cumprimento-os(as) e procuro acalmá-los(as) para que eu possa explicar as atividades a serem realizadas. Então, comentei que iniciáramos com os jogos africanos e alguns destes jogos são de Moçambique. Aproveitei e fiz a seguinte pergunta: “onde fica Moçambique?” O educando Ricardo respondeu, dizendo: “Moçambique é um país e fica no continente africano” (1).

Retornei a falar dos jogos e aproveitei para mostrar o livro com o título: Jogos de Moçambique (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992) que tenho e uso como referência. Antes de descermos para a quadra, solicitei aos(as) educandos(as) que levassem os desenhos sobre a África, pois alguns(mas) não havia terminado de colorir. Assim, eles(as) poderiam apresentá-los aos(as) demais amigos(as).

Chegando ao pátio (é coberto e fica ao lado da quadra), fizemos uma roda. Apesar de orientá-los(as) para que sentassem e formassem uma roda no chão, alguns(mas) educandos(as) preferiram sentar-se no banco do pátio.

Então, solicitei aos(as) educandos(as) que apresentassem seus desenhos acabados e coloridos. Nathaly desenhou um animal em um espaço verde. Gustavo desenhou duas (2) crianças em uma floresta com uma onça. Ricardo apresentou dois desenhos. Na parte inferior da folha: havia uma girafa, um elefante e um leão. E na parte superior: dois garotos, sem camisetas e magros, jogando futebol. Ainda, comentando que o desenho retratava a copa do mundo realizada na África do Sul. Ana Paula apresentou algumas pessoas caminhando pela floresta. Prissilla desenhou uma criança caminhando na rua e próxima ao prédio. Lorena apresentou uma oca em um local verde e com sol; o Kaká desenhou uma choupana, do lado direito flores, do lado esquerdo uma árvore e um enorme sol (2).

Ao término das apresentações, mostrei dois (2) livros: Meus contos africanos (MANDELA, 2002) e Mãe África (SISTO, 2007) e perguntei: “alguém conhece ou já ouviu alguma história ou conto africano?” Eles(as) responderam que nunca ouviram e não conheciam (3). Então, disse que os dois (2) livros possuem contos e histórias africanas e li a história chamada: A gata que entrou em casa, do livro meus contos africanos. A história é do povo *shona* de Zimbábue e explica como os gatos se tornaram estimados habitantes dos lares humanos.

O livro conta a história de uma gata selvagem que vivia sozinha. Depois de um tempo, ela ficou cansada de viver sozinha e casou-se com um gato selvagem. Ela acreditava que era a criatura mais admirável da selva. Até que um dia, estavam os dois vagando pelo capim, quando surge um leopardo e atinge o marido (o gato). A partir daí, a gata percebe que o gato não é o ser mais admirável da natureza e passa a viver com o Leopardo. E, durante a história, vão surgindo outros animais (como o leão e elefante) que a gata vai substituindo o leopardo pelo leão e, posteriormente, o leão é substituído pelo elefante. Após o caçador derrubar o elefante, a gata acredita, mais uma vez, que o homem é o ser mais admirável da selva. E passa a acompanhar até chegar ao seu lar e pula na palha da choupana, onde vive comendo os camundongos que vivem na aldeia. Até que um dia ouve um barulho, era o homem e a sua mulher discutindo, quando de repente o homem é empurrado para fora da choupana. A partir daí, a gata percebe que a criatura mais admirável é a mulher. Então, a gata desce da palha e passa a viver dentro da choupana. E foi ali que ela permaneceu.

Após a leitura, perguntei o que os(as) educandos(as) havia entendido e eles(as) responderam que a mulher era a mais valente. A educanda Kamila ressaltou, dizendo: “a gata considerou a mulher a mais valente”. Neste contexto, falei que os africanos têm enorme respeito pelas mulheres. O que não ocorre em nossa sociedade, isto é, não há o devido respeito pelas nossas mulheres (filha, mãe, avó, tia, professora e outras) (4).

Ao término do diálogo, os(as) educandos(as) formaram um círculo no centro da quadra e o professor Edson procurou organizar os(as) educandos(as) lado a lado intercalados(as), isto é, um menino e uma menina, geralmente formando um círculo no centro da quadra para que, na sequência, alternadamente se dirigissem ao centro do círculo para propor um movimento (alongamento ou aquecimento) para as demais crianças repetirem” (5).

Encerramos o alongamento e o aquecimento e iniciamos o primeiro jogo africano, conhecido em Moçambique por **negação de imposto**, segundo o livro: jogos de Moçambique, no qual um jogador é colocado dentro de um círculo e os(as) demais jogadores(as) no outro (como estávamos na quadra, uma educanda ficou em uma área do gol e os(as) demais jogadores(as) ficaram na outra área do gol). A jogadora que estava sozinha representava o “Sipaio” (seria um cobrador de imposto) a pegadora. Já os(as) demais jogadores(as)

representavam a população. Os(As) jogadores(as) (Sipaio e população) estabelecem um diálogo:

Sipaio: Meus amigos venham cá!

População: Temos medo.

Sipaio: Medo do quê?

População: Do imposto.

Sipaio: Podem vir, não há problemas.

Após esta última frase, a população (jogadores) sai da área e o Sipaio tenta pegar alguém. Para os(as) jogadores(as) ficarem livres, eles(as) poderão se refugiar no local onde estava o Sipaio, isto é, na outra área. Os(as) jogadores(as) que forem pegos, passaram a ser Sipaio (pegadores).

Os(as) educandos(as) participaram e gostaram do jogo. Tivemos que encerrar o jogo, pois tínhamos mais um jogo para realizar. O outro jogo, também, moçambicano é conhecido por Amagamulamulazetxê (como disse um educando: “é um palavrão”). A palavra significa: Amagamula= no fim; Zetxê= separar.

O jogo é formado por duas (2) equipes, em fila, uma estando de frente para outra. O primeiro de cada fila (equipe) deverá dar as mãos e os demais participantes deverão segurar ou abraçar a cintura do participante que está a sua frente e impedindo que a sua fila seja puxada para o outro lado da linha (a linha ficará entre as duas equipes) e caso um dos participantes ultrapasse linha, a outra equipe vencerá.

Deixei que os(as) educandos(as) se organizassem e formassem duas equipes. Eles(as), ainda, decidiram colocar dois educandos supostamente mais fortes, no início da fila, no caso: o Ricardo do lado direito e o Márcio do lado esquerdo. Eles(as) se divertiram muito e queriam mais.

Como ainda restavam alguns minutos, propus aos(as) educandos(as) que formassem uma roda para dialogarmos a respeito da realização dos dois jogos. O primeiro jogo, eles(as) disseram que era muito parecido com o ajuda-ajuda ou pega-pega, com a diferença que há uma representação de alguém que cobra o imposto e alguém que tem medo ou não tem o dinheiro para pagar. Já o segundo jogo, eles(as) disseram que lembrava o jogo Agú Kaká, dos índios kalapalos, com a diferença que no jogo indígena os(as) participantes ficavam sentados e agarrados uns aos outros, e as meninas ou os meninos deveriam desfazer a “corrente”(6).

Antes de encerrarmos a aula, além de solicitar aos(as) educandos(s) que registrassem o que havíamos realizado, no caderninho, solicitei que pesquisassem junto aos familiares (pai, mãe, avó, avô ou outros), quais as contribuições das culturas africanas para nossa cultura? Ou, o que fazemos ou sabemos, no nosso dia a dia, é/são de origem africana? (7).

Finalizei dizendo que no próximo encontro, assistiremos ao filme: Kirikú e a feiticeira. E despedi-me agradecendo a participação de todos(as).

Diários de Campo nº VIII

Data: 12/05/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h20min às 10h00min

Tema: Aprendendo com Kirikú: o respeito pela experiência e a sabedoria dos mais velhos.

Ao chegar à escola, encontrei o professor Edson no pátio. E após cumprimentá-lo, disse-lhe que usaria a sala de vídeo. Ele, gentilmente, levou-me até a sala e certificando-se que o espaço estava reservado para assistirmos ao filme e, ainda, verificou se os aparelhos eletrônicos estavam funcionando e sem problemas (1).

Em seguida, fui buscar a turma do 4º ano para descermos para a sala de vídeo que fica localizada no subsolo da escola.

Ao chegar à sala, cumprimentei a professora de sala e os(as) educandos(as) e lembrei-os(as) que atividade proposta era assistirmos ao filme: Kirikú e a feiticeira. Ainda, informei-os(as) que o filme é um desenho e, é uma produção francesa, sua história se passa em uma aldeia, em Senegal. Neste momento, perguntei onde está localizado o país Senegal e os(as) educandos(as) responderam: “na África”. Ou ainda, “um país do continente africano”, disse o educando Ricardo (2).

Para assistirmos ao filme (tem uma duração de aproximadamente 85 minutos), em apenas um encontro, contei com a ajuda da professora de sala. Ela permitiu que, minutos antes de iniciar a aula, buscasse os(as) educandos(as).

Antes de descermos, comentei um pouco a respeito do filme. Assim, os (as) educandos(as) ficariam a par do filme. Disse que é uma história do menino chamado Kirikú, mesmo estando na barriga da sua mãe, já falava antes de nascer e após nascer toma banho sozinho. Ele se mostra valente e curioso em querer saber o porquê de tanta maldade da Karabá a feiticeira. Após este breve comentário, descemos para sala de vídeo.

Ao chegar à sala de vídeo, o professor Edson encontrava-se ajustando os aparelhos eletrônicos (televisão e vídeo) para melhor visualização e som (3). E como a sala estava organizada, solicitamos a todos(as) que sentassem e se organizassem nos bancos de modo que pudessem assistir ao filme.

O filme conta a história de um menino inteligente, guerreiro e mora em uma aldeia em Senegal, África. O menino Kirikú já nasce para lutar contra o mal. Ele possui algumas características, como: inteligência, coragem, esperteza e sabedoria. Ele é questionador e sempre procurar saber o porquê de tanta maldade.

Além da feiticeira, há outras personagens, como: a sua mãe que é sempre compreensiva e fica ao seu lado; o contador medroso de histórias; os(as) moradores(as) da aldeia que zombavam de Kirikú; o seu tio que, ao ver Kirikú, não acredita que ele é o seu sobrinho; as crianças que não gostam e, também, não querem brincar com ele. Mas, acabam reconhecendo o valor de Kirikú.

Na aldeia, os(as) moradores(as) eram medrosos(as) e maldosos, ainda, alimentavam a falta de esperança e tudo aquilo que Kirikú fizesse para ajudá-los(as) ou até salvar os(as) moradores(as) da Karabá, não adiantava. Ele sempre era visto como uma pessoa que traria problemas para a aldeia.

Após muitas aventuras, Kirikú consegue chegar até seu avô. Ele recebe os conselhos do avô e consegue acabar com a maldade da Karabá, isto é, acaba com o feitiço. E Karabá passa a ser uma mulher linda que ao beijar a face de Kirikú, ele se transforma em um homem. Os dois retornam a aldeia. Porém, os(as) moradores(as) não acreditam em Karabá e ao ver Kirikú adulto, não acreditam e querem expulsá-los da aldeia, até que chega a sua mãe e reconhece-o.

Os homens foram libertos e voltaram para as suas esposas e lares. A floresta que se encontrava morta, voltou a florir. E os(as) moradores(as) celebraram cantando e dançando a vitória em nome de Kirikú.

Após o término do filme, fizemos um rápido diálogo, pois a aula já estava acabando. Então, fiz algumas perguntas: Quem Kirikú foi procurar para saber a respeito da feiticeira e sua maldade? A educanda Kamila respondeu que Kirikú procurou seu avô. Continuei, por que o avô? O educando Ricardo respondeu: “por ser uma pessoa mais velha, o avô dele tinha mais sabedoria”.

Aproveitei esta discussão e fiz a seguinte questão: em nossa sociedade, respeitamos as pessoas mais velhas, no caso: professores(as), mãe, pai, os(as) avôs(ós)? Os(as) educandos(as)

responderam que não. Comentei que em outras culturas, como: as indígenas, as orientais e as africanas, há um grande respeito pelas pessoas mais velhas, isto é, as pessoas que têm mais idade, possuem certas experiências que os mais novos não têm (4).

Ainda, perguntei se somente a Karabá era má? Os(as) educandos(as) disseram que as pessoas que viviam na aldeia e as crianças não gostavam do Kirikú. Até o seu tio não o reconheceu quando ele era pequeno e, depois, nem quando passou a ser um homem.

Também, comentei que nas culturas africanas a expressão corporal e o canto são muito fortes. Lembrei-os(as) que em alguns momentos alegres ou tristes do filme, os(as) moradores(as) e as crianças cantavam e dançavam. Os(As) educandos(as) lembraram do momento em que o Kirikú conseguiu liberar água da fonte e as pessoas da aldeia fizeram a maior festa. Mas, ao ver o Kirikú no colo da sua mãe “morto”, os(as) moradores(as) começam a cantar (5).

Infelizmente, não foi possível continuarmos o diálogo. Mas, percebi que os(as) educandos(as), além de ter gostado do filme, prestaram atenção em muitos detalhes.

Para encerrar, solicitei aos(as) educandos(as) que escrevessem e desenhassem, isto é, registrassem no caderninho, aquilo que mais gostou ou achou interessante e trouxessem no próximo encontro. Despedimo-nos contentes, à espera do próximo encontro.

Sinopse: Na África Ocidental, nasce um menino minúsculo, cujo tamanho não alcança nem o joelho de um adulto, que tem um destino: enfrentar a poderosa e malvada feiticeira Karabá, que secou a fonte d’água da aldeia de Kirikú e engoliu todos os homens que foram enfrentá-la e, ainda, pegou todo o ouro do povo da aldeia. Para isso, Kirikú enfrenta muitos perigos e se aventura por lugares onde somente pessoas pequeninas poderiam entrar.

Título: Kirikú e a Feiticeira

Título original: (Kirikou et la Sorcière)

Lançamento: 1998 (França)

Direção: Michel Ocelot

Duração: 71 min.

Gênero: Animação



Fig. 4 – Menino Kirikú do Filme Kirikú e a Feiticeira.

Diários de Campo nº IX

Data: 19/05/2011 – Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Jogando com as palavras africanas.

Hoje, ao chegar à escola, encontrei-me com o professor Edson que se encontrava em aula. Após cumprimentá-lo, fui buscar as crianças do 4º ano.

Chegando à sala do 4º, como sempre, peço licença e cumprimento a professora de sala e os(as) educandos. Na sequência, comentei que realizaríamos mais dois (2) jogos africanos. As crianças não esconderam a ansiedade e já queriam saber como chamavam os jogos e como se jogava. Então, procurei acalmá-los(as) para que eu pudesse explicar.

Mas, antes de falar sobre os jogos, como não foi possível conversarmos, nos encontros passados, sobre a importância das culturas africanas e suas influências. Então, solicitei aos(as) educandos(as) que apresentassem as suas pesquisas, isto é, falassem o que haviam escrito no caderninho. Gustavo, levantando sua mão, disse: “algumas comidas típicas são africanas”; Lorena comentou sobre o som e o ritmo da música; já Kamila, completando o que disse a amiga, falou: “o samba tem forte influência africana”.

Também, comentei que além da alimentação, ritmo e religião, muitas palavras que usamos no nosso dia a dia são de origem africana, como por exemplo: samba, moleque, Kafofo, caçula, mochila, bunda (eles(as) deram risadas), Kizomba e outras palavras de origem africanas, que escrevemos, falamos ou ouvimos possuem significados e, muitas vezes, não sabemos e também não se comentam. E como já conversamos nos encontros anteriores, e discutimos sobre as culturas indígenas, ocorre a mesma coisa com as palavras indígenas que usamos no nosso dia a dia e não sabemos os seus significados.

Então, perguntei se já ouviram a mãe ou outra pessoa da família dizer ou utilizar a seguinte expressão: “vai arrumar o seu Kafofo”, ou ainda, “hoje vai ter a maior kizomba na casa de tal pessoa”. Comentei que a palavra kafofo significa quarto ou espaço pequeno. Já a palavra Kizomba, quer dizer festa.

Os(as) educandos(as) deram risadas, pois acharam engraçados os significados das palavras. A educanda Lorena comentou que agora sabe o porquê da sua mãe pedir para que ela arrume o seu kafofo (1).

Antes de descermos, perguntei se alguém conhecia ou já ouviu falar no maculelê. Os(as) educandos(as) responderam que não conheciam o maculelê (1).

Como eles(as) não conheciam ou não ouviram falar a respeito do maculelê, disse que há algumas histórias e uma delas conta que um africano se refugiou em uma aldeia. E um dia, todos os homens, da aldeia, saíram para caçar. Ele foi o único homem que ficou na aldeia junto com as crianças e mulheres. Quando outros homens de outra aldeia, aproveitaram para atacar. Então, o africano conhecido como maculelê pegou dois pedaços de pau, e invocando os Deuses, conseguiu defender as crianças e as mulheres da aldeia. Mas, acabou morrendo e se transformou em um herói. O maculelê, também, é conhecido como a dança do bate pau. Ainda, disse aos(as) educandos(as) que existem outras histórias. Mas, todas elas estão relacionadas com um africano ou índio que procura defender a aldeia, utilizando-se de apenas dois (2) paus. Após morrer, torna-se um herói.

Após conversarmos a respeito das influências que recebemos das culturas africanas e contar a história do maculelê, convidei a todos(as) para juntos realizarmos o maculelê e os jogos na quadra.

Na quadra, antes de iniciarmos o maculelê, os(as) educandos(as) formaram um círculo para realizarmos o alongamento e o aquecimento. Como já estão acostumados com a dinâmica, proposta pelo professor Edson, na qual um(a) menino(a) ou uma dupla apresenta o movimento (alongamento e aquecimento) e os(as) demais realizam. Até há uma competição

entre eles(as) para ver quem propõe ou consegue realizar movimentos diferentes e com certa dificuldade (2).

Ao iniciar o maculelê, orientei aos(as) educandos(as) que permanecessem no círculo para que todos(as) observassem os movimentos realizado por mim. Como não tínhamos os dois paus, realizamos movimentos batendo palmas.

Num primeiro momento, batemos palmas em quatro (4) tempos, sendo: uma palma a frente, uma na direita, outra na esquerda e uma acima da cabeça. Depois, além das palmas, unimos outros movimentos (girando, andando e dançando).

Também, realizamos movimentos com giro e deslocamento e sempre batendo palmas em quatro (4) tempos, ou seja, todos(as) no mesmo ritmo.

Passando para segunda proposta o My God (PRISTA; TEMBE; EDMUNDO, 1992), comentei que é um jogo moçambicano, isto é, de um país localizado na África ou no continente africano.

Para jogarmos, primeiro formamos as equipes. Apesar de o jogo ser praticado somente por meninas, em Moçambique. A turma do 4º é composta por meninos e meninas. Então, solicitei que eles(as) se dividissem em duas (2) equipes compostas por meninos e meninas.

Após dividirmos as equipes, solicitei que sentassem para ouvir as regras do jogo. Segundo a proposta do livro, o jogo é composto por oito (8) a (12) jogadoras divididas em duas equipes, uma bola pequena e oito (8) latas. Uma das equipes deverá empilhar as latas e a outra deverá queimar os(as) jogadores(as) que estiverem empilhando ou, ainda, derrubar as latas. Cada vez que a equipe (dupla) conseguir empilhar as latas, um(a) jogadora (da dupla) deverá passar a perna por cima das latas e gritar “My God” e dando um pontapé nas latas e, conseqüentemente, derrubando-as.

Formada as duas equipes, a Kamila (representante de uma equipe) e o Leandro (representante da outra equipe), decidiram tirar o par ou ímpar para ver quem queimava ou empilhava as latas, primeiro (3). A Kamila ganhou na disputa e escolheu empilhar primeiro. A sua equipe era composta por dezesseis (16) jogadores(as) e ficou na lateral da quadra e, em duplas, deveriam empilhar as latas. A equipe do Leandro, composta por dezesseis (16) jogadores(as), dividiu-se em dois grupos, oito (8) jogadores(as) foram para o fundo direito da quadra e os(as) outros(as) oito (8) jogadores(as) foram para o fundo (esquerdo) da quadra, para queimar as duplas da equipe da Kamila ou, ainda, tentar atingir as latas.

Após explicar as regras, iniciamos o jogo. A equipe da Kamila começou a empilhar, enquanto a equipe do Leandro tentava queimar as duplas. A equipe da Kamila não conseguiu empilhar as latas. Ora as duplas eram queimadas ou a outra equipe conseguia atingir as latas. Então, fizemos a troca das equipes. A equipe Kamila que estava empilhando, passou a queimar e a equipe do Leandro passou a empilhar. Mas, as duas equipes não conseguiram empilhar as latas.

Vale ressaltar que no momento da explicação das regras do jogo, apenas comentei que um dos objetivos do jogo era empilhar as latas. Mas, não falei como eles(as) deveriam empilhá-las, ou seja, eles(as) deveriam descobrir uma maneira rápida e fácil de empilhá-las.

Durante o jogo, os(as) educandos(as) tentavam empilhar as latas, isto é, colocando-as uma em cima da outra, o que facilitava ou favorecia a outra equipe a queimar os(as) jogadores(as) ou acertar as latas. O que acabou acontecendo com o Kakáe a Nathaly ao tentarem empilhar as latas. O professor Edson vendo a situação do jogo, propôs algumas mudanças nas regras: a dupla que estivesse empilhando, poderia usar as mãos para se defender e não serem queimados. Já a equipe que estivesse queimando, utilizaria duas bolas. Então, percebemos com a mudança na regra, o jogo se tornou mais empolgante e dinâmico (4).

As equipes fizeram as trocas, isto é, a que estava empilhando passou a queimar e a equipe que estava queimando passou a empilhar. E mais uma vez, os(as) jogadores(as) não conseguiram o objetivo principal.

O professor Edson, mais uma vez, colaborando com a dinâmica do jogo, sugeriu que entrassem três (3) jogadores(as), sendo que dois(uas) jogadores(as) deveriam defender aquele(a) que estivesse empilhando. Já a outra equipe teria o direito de usar três (3) bolas para queimar (5).

Para encerrarmos a aula, formamos um círculo e sentamos para conversarmos um pouco a respeito das atividades realizadas. Então, perguntei como foi a experiência dos(as) educandos(as), eles(as) disseram que para executar os movimentos do maculelê precisa de ritmo, como numa dança. Sobre o My God, comentaram que parece com o jogo de queima ou queimada e é mais divertido. Também, disse que é um dos jogos que mais gosto de realizar com os(as) educandos(as). Afinal, é um jogo diferente daqueles que costumeiramente é ou são realizados nas aulas de Educação Física (6).

Despedimo-nos e agradei a participação de todos(as) e informei que no próximo encontro realizaremos o maculelê com bastões ou paus, Teka-teka e Matakuzana.

Diários de campo nº X

Data: 20/05/2011– Sexta-feira

Horário: 08h00min às 10h00min

Tema: Aprendendo com as histórias e as experiências dos amigos UMUTINAS.

Contextualizando.

Como estamos (eu, Edson e Clayton) desenvolvendo os jogos indígenas nas aulas de Educação Física, resolvemos conversar e convidar o Lennon (estudante indígena, da etnia Umutina, do curso de graduação em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos) e residente na aldeia Umutina, localizada entre o rio Bugre e o Rio Paraguai, a 15 km de distância do município de Barra do Bugres, sendo 5 km de terra e 10 km de asfalto, e 184 KM da capital Cuiabá – MT), para contar as suas histórias e experiências aos(as) educandos(as) dos 4º anos, do ensino fundamental, de uma escola localizada na região central da cidade de São Carlos/SP.

Em diálogo com Lennon, comentamos sobre a nossa preocupação de desmitificar visões preconceituosas que não raro é/são reproduzida(s) socialmente, apesar de propormos atividades (jogos, histórias, filmes e outras) relacionadas com as culturas indígenas, tínhamos dificuldades nesse trabalho. E por mais que busquemos dialogar, corremos o risco de colaborar com o processo de mitificação e folclorização.

Lennon se mostrou interessado e contou que certo dia foi a uma loja, no shopping e a vendedora percebendo suas características indígenas começou a perguntar sobre a vida na aldeia e, segundo Lennon, ela insistiu três vezes para confirmar que eles realmente não andavam pelados. Ele respondeu dizendo que, no dia a dia da aldeia, andam do jeito que ele estava na loja. Mas, ainda, a moça parecia não acreditar.

Então, Lennon prontificou-se a realizar uma palestra, com o seu amigo Genilson (estudante do curso de graduação em Imagem e Som da UFSCar), para as duas salas que estão vivenciando os jogos indígenas, nas aulas de Educação Física. Ele disse que levaria alguns artesanatos para mostrar as crianças, porém tinha apenas alguns feitos pelas mulheres, como bolsas, brincos, colares e outros adornos.

Assim ficou agendada a visita deles (Lennon e Genilson) para a data do dia 20 de maio de 2011 às 08 horas da manhã. E o professor Clayton ficou encarregado de buscá-los em suas residências.

A palestra.

Cheguei por volta das 07h40min na escola e já estava quase tudo preparado, para recepcionar os nossos amigos Lennon e Genilson da etnia Umutina. Após cumprimentar o professor Edson, ainda foi possível ajudá-lo a organizar o espaço.

Não demorou muito e o professor Clayton chegou com os dois rapazes. Já conhecíamos Lennon. Além de estar no curso de Educação Física na UFSCar, também, faz parte do Núcleo de Estudos em Fenomenologia da Educação Física (NEFEF). Mas, ainda, não conhecíamos Genilson que logo foi apresentado por Lennon.

Após as apresentações, enquanto o professor Clayton ligava e preparava o aparelho data show, o professor Edson convidou Lennon e Genilson para conhecer o ambiente escolar, isto é, as dependências da escola.

No corredor da escola, o professor Edson mostrou para os nossos amigos o cocar que está exposto na parede e eles disseram que a sua etnia utiliza um menor. Também foi possível ele mostrar outros espaços da escola. Ao Retornamos ao espaço, onde eles realizariam a palestras, as crianças educandas foram chegando e se acomodando.

Para iniciar a palestra, o professor Edson fez as apresentações e os nossos amigos Lennon e Genilson se apresentaram e fizeram uma saudação na língua Umutina e, em seguida, em português. Neste momento, houve um grande burburinho entre as crianças, talvez fosse a primeira vez que ouviam um indígena falar.

A partir daí, Lennon e Genilson foram apresentando as imagens (fotos) da aldeia, de animais, dos meios de transporte, da formatura, dos trajés, da caça, da pesca, das festas, da escola e outras. A cada imagem, eles procuravam contextualizar cada uma delas. Já as crianças ficavam admiradas e ansiosas em querer saber o que era ou como era.

Entre tantas imagens, uma chamou mais atenção dos(as) educandos(as), foi a imagem do porco do mato (morto). Essa imagem, além de provocar muita curiosidade, também gerou muitas perguntas, como: se os índios só matavam; se as mulheres caçavam; se eles comem a caça; e outras perguntas relacionadas à imagem.

Neste momento, Lennon comenta que os Umitinas retiram e aproveitam os dentes do porco do mato para confeccionar um colar. Então, ele mostra o colar usado pelo Genilson. Houve um grande espanto e alvoroço entre os(as) educandos(as). Além disso, comentaram sobre a utilização das patas dos porcos para confeccionar um chocalho, uma espécie de adereço.

Além de apresentarem imagens de trajés e pinturas usadas pelas mulheres Umutinas, eles comentaram que elas usam saias e “topes” na dança tradicional. Já no dia a dia, elas andam com roupas tipicamente dos não índios. Também levaram e mostraram outros adereços, tais como: colares, pulseiras, braceleiras e brincos usados por homens e mulheres Umutinas. Um dos colares mostrado era feito de semente da árvore conhecida por Pau-Brasil.

Aproveito a fala do Lennon e do Genilson, comento que em uma das aulas, discutimos o uso de adereços pelos índios Kalapalos e apesar de serem diferentes e até estranharmos o uso dos adereços (cocar, pulseiras, colares, braceletes e brincos) e, também, as pinturas pelo corpo, nós esquecemos que na nossa cultura os homens e as mulheres se pintam, usam brincos, colares e pulseiras. E até fazem tatuagem como alguns(mas) educandos(as) disseram que o tio ou o pai tem no corpo.

Sobre as imagens da aldeia, apresentaram casas construídas de palha e de madeira, explicaram que apesar da casa ser construída com palha, quando chove a parte interna da casa

não molha. Ainda, apresentaram os espaços que os Umutinas, principalmente, as crianças e os jovens se divertem, como o campo de futebol e o espaço com rede para jogarem voleibol.

Além disso, comentaram e mostraram imagens do que eles gostam de fazer, como por exemplo: ouvir músicas, caçar, pescar, pegar frutas no mato, banhar no córrego e passear de bicicleta, moto ou a cavalo pela aldeia ou mesmo quando precisassem ir até a cidade mais próxima.

Ao mostrarem uma imagem contendo jovens Umutinas sentados em frente aos computadores, Genilson e Lennon perguntam que espaço era aquele. As crianças educandas responderam vários lugares, mas não acertaram. Lennon, por sua vez, responde que é uma escola localizada dentro da aldeia. Ainda, Lennon faz a seguinte pergunta: “o professor é índio ou não-índio?” E as crianças, imediatamente, responderam: “não-índio”. Eles comentam que atualmente todos os professores que lecionam na Escola Indígena Jula Pará são indígenas.

Mostraram também, imagens de uma aula de biologia realizada fora do ambiente escolar, na qual o professor e os(as) educandos(as) saem fora do ambiente escolar em duas equipes, uma deu a volta pela aldeia de caminhonete e a outra percorreu por dentro da aldeia de trator, até chegar ao limite da reserva indígena, para descer o rio Paraguai de barco até o porto (entrada principal da aldeia). Segundo Lennon, nessa aula, eles(as) observam, registram e discutem aspectos relacionados ao componente curricular.

Durante a palestra, Lennon e Genilson falaram a respeito do lazer, isto é, quando as crianças e os jovens se divertem. Neste momento, o professor Edson comenta que na nossa cultura, trabalhamos ou estudamos na semana e somente nos finais de semanas é que aproveitamos para nos divertir. Então, ele perguntou se era diferente essa relação para os Umutinas. Lennon comenta que não são diferentes, as crianças e jovens que estudam no período da manhã se divertem ou brincam no campo de futebol, jogando vôlei, nadando no rio no período da tarde. Já aqueles que trabalham só conseguem se divertirem nos finais de semana.

O educando Ricardo aproveitou e fez a seguinte pergunta: “Quando uma pessoa fica doente, Vocês (Umutinas) levam a pessoa para o hospital ou procuram o pajé?” O Lennon respondeu que em alguns casos há indígenas que conhecem plantas medicinais e consegue curar o doente por meio destas plantas e em casos mais graves, são levadas para o hospital.

O professor Edson sugeriu ao Lennon que falasse sobre o sonho da sua avó. Então, Lennon comentou que a sua avó, após perder o quarto filho, teve um sonho que a partir daquele que tinha morrido, ela não deveria colocar mais nomes indígenas nos filhos. Caso contrário, todos os outros morreriam e, inclusive, seu pai não usava o nome indígena.

Aproveito esta fala do Lennon e comento que, um dia antes da palestra, assistimos ao filme Kirikú e a feiticeira. E nesse filme, observamos o respeito pelas pessoas mais velhas, o que nos leva a crer que em outras culturas há o respeito e valorização das experiências vividas e a sabedoria dos mais velhos; o que, infelizmente, não tem ocorrido na nossa cultura, isto é, não respeitam o pai, a mãe, os(as) professores(as); de um modo geral, os mais velhos.

Lennon, também, complementa dizendo que ao chegar à São Carlos, São Paulo, se deparou com a situação e observou que muitos jovens não respeitam os mais velhos, principalmente, nos transportes públicos onde há lugares reservados para os mais velhos, mas não são respeitados (1).

Antes de terminar a apresentação, os(as) educandos(as) fizeram mais algumas perguntas e, ainda, curiosos e afoitos queriam saber mais a respeito da etnia Umutina e também das experiências e histórias de Lennon e Genilson. Mas, infelizmente, não foi possível continuar a palestra, pois o sinal do intervalo estava próximo.

Após o término da apresentação, as crianças se reuniram em volta de Lennon e Genilson para fazer mais perguntas. Algumas crianças foram para a sala de aula pegar o

caderno e pedir autógrafos e contatos, por exemplo: endereço eletrônico (e-mail), sítios de relacionamento sociais (Orkut e MSN). Também, solicitaram que escrevessem palavras na língua UMUTINA. Ao final dos autógrafos as turmas se reuniram junto aos novos amigos UMUTINAS para tirar uma foto.

Quando estávamos saindo da escola, a coordenadora pedagógica, que não estava na palestra, pediu autorização para publicar um artigo no jornal da escola. Lennon e Genilson parecendo um tanto sem jeito aceitaram. Mas, depois conversando com o professor Edson, disseram estar preocupados com o que seria publicado, pois não gostaria de desvalorizar a cultura indígena.

Despedimo-nos das crianças e fomos (eu e o Clayton) levar Lennon e Genilson para UFSCar, pois eles tinham atividades agendadas por lá.

Diários de campo:XI

Data:26/05/2011– Quinta-feira

Horário: 08h40mim às 10h00mim

Tema: Quem nunca jogou Matacuzana?

Ao entrar na escola, vejo o professor Edson em aula com os(as) educandos(as) do 2º ano e, após cumprimentá-los(as), aproveito para solicitar os bastões (paus) para dar continuidade ao maculelê, pois no encontro passado, apenas realizamos alguns movimentos com as palmas e sem os bastões.

Enquanto fui buscar os(as) educandos(as) que encontravam-se em aula, o professor Edson, gentilmente, separou os bastões para que eu desenvolvesse o maculelê.

Ao chegar à sala, pedi licença e cumprimentei a professora de sala e os(as) educandos(as) presentes. Na sequência, informei que realizaríamos as seguintes atividades: o maculelê, desta vez com os bastões e mais dois (2) jogos africanos: Teka-teka e Matacuzana.

Comentei que alguns jogos, conhecidos por: 5 Marias, chinha e/ou 5 pedrinhas são parecidos com a Matacuzana e, possivelmente, tenha forte influência africana. Ainda, perguntei se alguém conhecia ou já havia jogado algum destes jogos. Algumas crianças disseram que conheciam como chinha e, também, como 5 Marias (1).

Após as informações e orientações, solicitei que descêssemos para vivenciarmos o maculelê e os jogos.

Na quadra, rapidamente os(as) educandos(as) formaram um círculo e, como nos encontros passados, eles(as) apresentaram alguns movimentos (alongamentos). Sempre há uma disputa para ver quem chega primeiro no círculo e apresenta o movimento, pois o alongamento e aquecimento participativo proposto pelo professor Edson é que os(as) próprios(as) educandos(as) apresentem um movimento, quer seja individual ou em duplas (2).

Ao término do alongamento, permanecemos na roda, e eu e o professor Edson entregamos os bastões para os(as) educandos(as). Mas, como só havia cerca de cinquenta (50) bastões, alguns(mas) educandos(as) ficaram sem os bastões. Então, orientei aqueles(as) que, estivessem sem os bastões, poderiam realizar os movimentos batendo palmas, como no encontro passado.

Para iniciarmos o maculelê, realizamos as batidas dos bastões num ritmo de quatro (4) tempos, isto é, o primeiro toque com os bastões à frente, o segundo toque à direita, o terceiro toque à esquerda e o quarto e último toque acima da cabeça. Também, dentro do ritmo (tempo) proposto, realizamos as batidas dos bastões com giro e andando em fila.

À medida que os(as) educandos(as) realizavam as batidas dos bastões dentro do ritmo proposto, o professor Edson sugeriu outras formas de bater os bastões, como: frente e costa;

frente e acima da cabeça; agachados(as) e batendo os bastões na frente; no lado direito e no lado esquerdo e acima da cabeça; andando em fila e batendo os bastões três vezes a frente e uma vez acima da cabeça; e, durante a dança, foi surgindo outras possibilidades de movimentação e batidas com os bastões. Para encerrarmos o maculelê, realizamos uma grande roda e dançamos ao som do bater dos paus (DCV-3).

Finalizamos o maculelê e passamos para a 2ª atividade. A atividade proposta era Teka-teka, um jogo moçambicano. Segundo o livro: Jogos de Moçambique (PRISTA, TEMBE, EDMUNDO, 1992), é um jogo rítmico, praticado pelo sexo feminino e no chão traça-se um quadrado, dividido por dezesseis (16) pequenos quadrados, sendo duas colunas para cada jogadora. Mas, como a 4º ano é composto por meninos e meninas, todos(as) participaram do jogo.

Para iniciarmos o jogo, expliquei as regras: os(as) jogadores(as) deveriam percorrer os quadrados saltitando lateralmente. Iniciando a partir da casa número 1 e de frente para outro(a). Não é permitido pisar na risca ou colocar os dois pés no mesmo quadrado e, também, deverá trocar o pé, isto é, ao iniciar com o pé direito no quadrado 2 e com pé esquerdo no quadrado 1, ao avançar, o pé esquerdo irá para o quadrado 2 e o pé direito para o quadrado 3.

Os(as) educandos(as) experimentam e comentaram que o jogo (Teka-teka) lembrava a amarelinha. Porém, com a diferença de ter que saltar de lado e não de frente (4).

Inicialmente, os(as) educandos(as) tiveram dificuldades em saltar e não pisar na risca ou não colocar os dois pés no mesmo quadrado. Afinal, o jogo exige coordenação e ritmo. O que só possível, após algumas tentativas.

Para o jogo ficar mais dinâmico, sugeri que os(as) educandos(as) formassem duplas e disputassem para ver quem conseguia saltar sem tocar a risca ou, ainda, não colocar os dois pés na mesma casa. O educando Ricardo e a educanda Lorena fizeram a tal disputa.

A partir daí, os(as) demais educandos(as) passaram a jogar em dupla, isto é, disputando entre eles(as) para ver quem conseguia ser mais o(a) rápido(a).

Na terceira atividade, realizamos a Matacuzana que também é um jogo Moçambicano. Os(as) educandos(as) lembraram, o que havia comentado no início da aula, e disseram que o jogo das 5 Marias ou Chinha é parecido com o jogo da Matacuzana (5).

A Matacuzana, segundo o livro: Jogos de Moçambique (PRISTA, TEMBE, EDMUNDO, 1992), é um jogo para sexo feminino e que se utiliza de pedrinhas ou castanhas de caju. Para jogar, faz-se uma pequena cova ou desenha-se um círculo no chão. As jogadoras sentam-se em volta do círculo ou cova. O jogo consiste em várias fases de manuseio das pedras. Como por exemplo: lançar a pedra (ou Mbuta como é denominada em Maputo) ao ar e com uma mão retirar uma pedra e voltar a apanhar aquela que foi lançada, sem deixá-la cair. Também, há outras possibilidades de jogar ou manusear as pedrinhas ou castanhas.

Para realizarmos o jogo, solicitei que formassem seis (6) grupos com cinco (5) a seis (6) crianças e, cada grupo, deveriam formar um círculo para que eu entregasse os 5 (cinco) saquinhos.

Após eles(as) formarem os grupos, eu e o professor Edson distribuimos os saquinhos e aproveitamos para explicar as possíveis maneiras de jogar a Matakuzana.

Para encerrarmos, nos reunimos no pátio e dialogamos como foi a vivência e a experiência com o maculelê e com os jogos africanos: Teka-teka e Matacuzana. A educanda Prissilla disse que para dançar o maculelê precisava de uma certa vestimenta. Segundo ela, já viu uma apresentação da dança, na qual as mulheres e os homens usam uma espécie de saia de fios. Mas, não sabia que a dança chama maculelê (6).

Comentei que por estarmos na escola, o objetivo era experimentarmos a dança. Mas, numa outra oportunidade, poderíamos combinar e fazer uma apresentação.

A respeito da Teka-teka, os(as) educandos(as) disseram que nunca haviam jogado. E que o jogo era mais dinâmico que a amarelinha, ainda tinha a possibilidade de “disputar” com o(a) outra para ver quem fazia certo ou, ainda, quem saltava mais rápido.

Já sobre o jogo Matacuzana, eles(as) disseram que o jogo é muito divertido, mas é difícil. O(a) jogador(a) precisa ter uma boa coordenação e agilidade para lançar um saquinho e pegar um que está no chão e voltar a pegar o que lançou, com a mesma mão. Algumas educandas lembraram que a mãe ou avó já fez os saquinhos para elas brincarem. Mas, também, não sabia que o jogo era africano (7).

Antes de encerrar, informei aos(as) educandos(as) que, no próximo encontro, assistiremos ao filme: Maré Capoeira. Comentei que, antes de iniciarmos as aulas de capoeira, seria interessante assistirmos ao filme, pois nos ajudaria a entender e discutir o que é capoeira.

Ainda, aproveitei e solicitei que pesquisassem, junto aos seus familiares, o que era a capoeira e registrassem no caderninho, para que dialogássemos no próximo encontro (8).

Agradei a participação de todos(as) e nos despedimos.

Diários de campo nº XII

Data: 02/06/2011– Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Conhecendo e Reconhecendo a Capoeira com Maré Capoeira.

Ao entrar na escola, vejo o professor Edson propondo a capoeira para uma turma do 4º ano. Cumprimento a todos(as) e comento com eles(as) que iniciarei a capoeira com a outra sala. Mas, antes de jogarmos a capoeira, assistiríamos ao filme: Maré Capoeira.

Como tenho feito, busco os(as) educandos(as) na sala de aula e, além de cumprimentá-los(as), aproveito para informá-los(as) qual ou quais atividade(s) realizaremos no dia.

As crianças já estavam sabendo que iniciariamos a capoeira, pois mencionei e solicitei que pesquisassem, junto aos familiares, o que era a capoeira. E registrassem no seu caderninho.

Como algumas crianças não realizaram a pesquisa junto aos familiares, eu solicitei e dei alguns minutos para que eles(as) respondessem (no caderninho) a pergunta. Neste momento, eles(as) ficaram preocupados(as) em responder errado. Mas, ressaltéi que todos(as) sabem alguma coisa e não tem certo ou errado, apenas pensamos ou sabemos algo diferente em relação ao pensar e ao saber do outro (1).

Aguardei alguns minutos e iniciamos o diálogo. Nessa dinâmica, solicitei que cada educando(a) falasse o que havia escrito.

Prisilla disse que a capoeira é uma dança africana; Leandro comentou que é uma dança tipo luta, uma pessoa levanta a perna e a outra agacha; Ricardo respondeu que é um esporte; Gustavo disse que a capoeira é uma luta com música; Nathaly e Valentina disseram que a capoeira é um mato; Cristiano Ronaldo falou que a capoeira seriam duas coisas, luta e dança. Outros(as) educandos(as) falaram outros significados da capoeira, como: é uma dança típica, é uma dança de rua, é uma arte marcial e uma brincadeira (2).

Após falarem o que sabiam ou entendiam a respeito da capoeira, comentei que a capoeira apresenta algumas possibilidades de ser, por exemplo: esporte, dança, luta e jogo.

Não deixei de comentar que a capoeira, inicialmente, foi utilizada como uma luta pelos africanos que foram trazidos acorrentados dentro dos navios e sem condições de higiene e alimentação, onde muitos acabaram morrendo. Chegando ao Brasil, foram obrigados a trabalhar como escravos nas lavouras e minas. Quando eles não queriam mais trabalhar, eles eram castigados ou açoitados.

Neste momento, perguntei: “por que na capoeira usa-se muito os movimentos com as pernas?” A educanda Kamila respondeu: “Os escravos ficavam com as mãos amarradas”. Completei dizendo que os escravos, muitas vezes, fugiam com as mãos amarradas, o que dificultava usá-las. Mas, poderiam usar as pernas como ataque e/ou defesa (3).

Após este diálogo, convidei os(as) educandos(as) para juntos assistíssemos o filme Maré Capoeira. O filme conta a história de um menino chamado João que gosta muito de jogar capoeira e quer ser um mestre como seu pai, seu avô e bisavô, isto é, manter a tradição familiar. Além da apresentação da roda de capoeira, há uma narrativa sobre a história da capoeira, as chulas (músicas), os estilos (Regional e Angola), o porquê do apelido e a amizade com a menina conhecida como Tatuí.

Chegando à sala de vídeo (esta se localiza no subsolo da escola), encontramos o professor que além de ter ligado os aparelhos eletrônicos, organizou a sala para receber os(as) educandos(as). Desta forma, só sentamos para assistirmos ao filme (4).

Após assistimos ao filme, realizamos um diálogo. Então, perguntei: “o que é capoeira para o Maré?” O educando Márcio respondeu: “é um jogo, ele gostava muito de jogar capoeira e quando o Maré falou da sua mãe, disse que ela jogava muito”. Já o educando Ricardo comentou: “O Maré disse que a capoeira era uma dança guerreira trazida pelos africanos”.

Continuei: “quais os estilos da capoeira foram falados no filme e apresentados na roda?” A educanda Ariel disse que se lembrava do estilo Angola do mestre Pastinha. Mas, o outro estilo não lembrava. Comentei que o outro estilo, criado mestre Bimba, se chamava Regional.

Também, o educando Leandro lembrou e comentou: “no início a capoeira foi proibida e quem praticava era preso”. Aproveitei e disse que a capoeira era mal vista, isto é, para algumas pessoas, quem jogava capoeira era vagabundo ou malandro. Mas, atualmente, há muitas academias ou associações de capoeira, não só no Brasil como também em outros países (5).

Finalizando o diálogo a respeito do filme, solicitei aos(as) educandos(as) que registrassem, escrevessem ou desenhassem, no caderninho, o que mais gostou ou achou interessante do filme. Em seguida, fomos para quadra, jogar capoeira.

Na quadra, para iniciarmos o alongamento participativo, os(as) educandos(as) formaram o círculo e propuseram os movimentos de alongamentos. Em seguida, propus que realizássemos um jogo conhecido como “foge para a capoeira”. Este jogo tem como objetivo a representação da fuga do(a) escravo(a) da fazenda para a capoeira (que também significa mato) e a perseguição e captura feita pelo empregado da fazenda, conhecido como capitão-do-mato.

A capoeira foi representada pelos(as) educandos(as) que formaram um círculo, de mãos dadas. O(a) escravo(a) foi representado por um(a) educando(a) que tinha que fugir para a capoeira (círculo) e somente ele(a) teria o direito de entrar e sair. Já um(a) educando(a) representaria o(a) capitão(ã)-do-mato e não seria permitido a sua entrada ou saída da capoeira, isto é, a capoeira (círculo) impedirá a entrada e/ou saída do capitão(ã)-do-mato. Os(as) educandos(as) adoraram esse jogo e, se deixasse, não paravam.

Após o jogo, partimos para a ginga. Inicialmente, os meninos tiveram mais dificuldades do que as meninas. Mas, comentei que o(a) brasileiro(a) tem ginga e é só observamos eles(as) no samba ou no futebol. A partir daí, todos(as) começaram a gingar.

Durante a ginga, algumas crianças apresentaram facilidade por terem feito ou fazerem a capoeira na academia ou na associação de bairro. Outros(as) educandos(as) apresentaram certas dificuldades, mas nada que fizessem eles(as) desistirem (6).

Para melhor visualização e execução, solicitei que os(as) educandos(as) ficassem afastados(as) uns(mas) dos(as) outros(as) e observassem a minha explicação e movimentação (ginga).

Primeiro, iniciamos com a movimentação das pernas e, em seguida, colocamos o movimento do braço, isto é, perna direita atrás e braço direito na frente.

O professor Edson, pegou o berimbau e começou a tocar para que os(as) educandos(as) gingassem ao ritmo do som. Ele, também, orientou-os(as) com relação a movimentação das pernas e braços, solicitando que eles(as) colocassem uma das pernas atrás e com a mão (mesmo lado da perna) beliscassem a coxa. Assim, coloca a mão a frente como se estivesse defendendo (7).

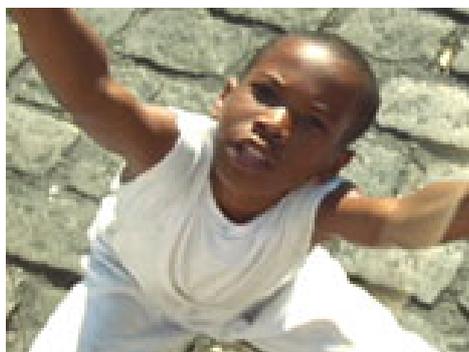
Solicitei aos(as) educandos(as) que gingassem em duplas, isto é, ginga espelhada, na qual um(a) de frente para o(a) outro(a). Assim, um(a) corrigiria o movimento do(a) outro(a). Também, orientei que eles(as) trocassem as duplas, para que um fizesse como(a)outro(a) amigo(a).

Mas, logo percebi que alguns(mas) já estavam realizando outros movimentos. Principalmente, o aú (movimento parecido com a estrela da ginástica). Então, mais uma vez, solicitei que se afastassem para realizar o aú. Aproveitei e expliquei o movimento, para aqueles(as) que não conheciam o aú.

O educando Leandro já apresentava o movimento do aú mais que perfeito, isto é, ele executava o aú com apenas uma mão de apoio. Ou ainda, realizavam mais de um movimento (8).

Encerramos a ginga e como o tempo é curto, infelizmente, não foi possível discutirmos um pouco a respeito da ginga. Mas, comentei que no próximo encontro, realizaríamos outros movimentos da capoeira.

Encerramos mais uma aula, jogando com o aprender, o ensinar e o saber de experiência feito.



Filme: Maré Capoeira

Genêro: Ficção

Diretor: Paola Barreto

Elenco: Felipe Santos,

Isabela Fabrezza e

Mestre Chaminé

Ano: 2005

Duração: 14 min.

Cor: Colorido

Bitola Video

País: Brasil

Maré é o apelido de João, um menino de dez anos que sonha ser mestre de capoeira como seu pai, dando continuidade a uma tradição familiar que atravessa várias gerações. Um filme de amor e guerra.

<http://www.portacurtas.com.br/filme.asp?Cod=4683> Acesso em 01/06/2011

Diários de campo:XIII

Data: 16/06/2011– Quinta-feira

Horário: 08h40min às 10h00min

Tema: Aprendendo e ensinando Capoeira com José Moçambique.

No encontro passado, o professor Edson avisou que não estaria na escola, devido a uma convocação. Mas, confiante no meu trabalho, permitiu que realizasse a minha intervenção com os(as) educandos(as) do 4º ano.

Ao chegar à sala de aula, pedi licença e cumprimentei a professora de sala e os(as) educandos(as). Antes de descermos e darmos continuidade a capoeira, apresentei dois livros: José Moçambique e a Capoeira (ALMEIDA, 2007) e, outro livro, O herói de Damião: em a descoberta da Capoeira (LOTITO, 2006).

Então, solicitei que eles(as) escolhessem um dos livros para que eu lesse, antes de descermos para a quadra. As crianças escolheram o livro José Moçambique e a Capoeira.

O livro conta a história de um menino magrelo e ágil, que vivia na beira do cais, e filho de dona Janaina, capoeirista desde pequenino, seu nome era José Moçambique (fazendo referência a Moçambique, país do continente africano). Ele acordava cedo para ajudar sua mãe que era lavadeira e aprendia muita capoeira com o mestre Tonho do Gunga. Certo dia, o mestre caiu de cama, isto é, adoeceu. Moçambique busca socorro com a vizinha, dona Clementina, mãe-de-santo, que examina o Tonho e diz que ele não tem nada no corpo, mas o problema era com o seu berimbau. O berimbau tinha uma rachadura na cabaça. E para que o Tonho do Gunga melhorasse, Moçambique tem a missão de encontrar outra cabaça. Mas, para conseguir outra cabaça, ele terá que entrar no terreno do Mané Macuco (um homem muito ranzinza). Além do Mané, terá que enfrentar os macucos (aves parecidas com galinhas). Para alcançar seu objetivo, Moçambique enfrentará os perigos, mas com muita sabedoria e agilidade, trará a uma nova cabaça e ajudará o Tonho do Gunga a se recuperar e, também, a tocar o seu berimbau.

O livro também apresenta um pouco da história da capoeira; a chegada e a influência dos africanos; a capoeira e as suas possibilidades de ser: luta, dança, jogo e brincadeira; os mestres e os estilos: Bimba (Regional) e Pastinha (Angola); a roda; as músicas; os instrumentos musicais; e alguns dos movimentos da capoeira.

Após a leitura, perguntei aos(as) educandos(as) se gostaram da história, eles(as) responderam que sim. Ainda, perguntei como a história tratava a capoeira? O educando Ricardo lembrou-se que, no encontro passado, havíamos discutido o que era capoeira e suas possibilidades e o livro também apresentava estas possibilidades. Já a educanda Kamila comentou que a capoeira pode ser uma dança, um jogo e/ou uma luta, como havíamos discutido.

Mais uma vez, comentei que a capoeira também foi utilizada, pelos africanos, como uma forma luta, isto é, contra os maus tratos, contra opressão dos donos das fazendas que acorrentavam e castigavam aqueles que não trabalhavam. Então, a capoeira passou a ser um dos instrumentos para conseguirem a sua fuga e libertação (1).

Finalizando a discussão, convidei a todos(as) para descermos e juntos jogarmos capoeira, isto é, jogar um(a) com o(a) outro(a) e não lutar contra o(a) outro(a).

Chegando na quadra, formamos uma roda para iniciarmos o nosso alongamento participativo, isto é, os(as) educandos(as) têm autonomia para apresentarem diferentes movimentos de alongamento e aquecimento, tanto individual quanto em dupla (2).

Para iniciarmos o aquecimento, perguntei aos(as) educandos(as) se sabiam para onde iam os escravos que fugiam das fazendas. Mas, eles(as) disseram que não sabiam. Então, comentei que os escravos fugiam para o quilombo. E, ainda, perguntei: “quem era o responsável pela captura dos escravos?” O educando Ricardo, como sempre atento, respondeu o capitão-do-mato.

Então, sugeri que realizássemos o pega-pega que chamo de foge para o quilombo. Nesse pega-pega, um grupo de educandos(as) representam os escravos que procuram fugir da fazenda (fundo da quadra) para o quilombo (outro lado da quadra) e um(a) educando(a) representa o(a) pegador(a), isto é, o(a) capitão(ã)-do-mato que deverá capturar os(as) fugitivos(as) e levá-los(as) para a senzala (espaço no canto da quadra) (3).

À medida que fomos realizando o pega-pega (foge para o quilombo), eu e os(as) educandos(as) combinávamos novas regras, isto é, outras possibilidades, como: mais pegadores (capitães-do-mato) e, também, a possibilidade de salvar quem estava preso na senzala (4).

Realizamos o pega-pega por alguns minutos e, na sequência, iniciamos com capoeira, isto é, primeiramente, com a ginga.

Solicitei aos educandos(a) que se distribuíssem na quadra, para que pudéssemos realizar a ginga. Além disso, solicitei que afastassem as pernas a largura dos ombros e com um giz, marcassem três círculos, um no local onde encontrava o pé direito, outro no pé esquerdo e um círculo atrás entre os dois círculos da frente, formando uma espécie de triângulo com os círculos.

Assim que os(as) educandos(as) fizeram os círculos, coloquei uma música de capoeira para que pudéssemos gingar ao ritmo da música. Também, solicitei que no momento que colocassem o pé direito atrás, o braço direito ficaria a frente. Para melhor entendimento, lembrei-os(as) que ao colocar a perna atrás, eles(as) deveriam colocar o braço correspondente a perna que estava trás, ou seja, perna/pé direito atrás, braço/mão direita na frente. Ou, perna/pé esquerdo atrás, braço/mão esquerda na frente.

Passamos para o movimento chamado “cocorinha”, é um movimento de defesa que consiste em abaixar ou ficar de cócoras com um dos braços (esquerdo ou direito) em posição de defesa.

Realizamos, também, um movimento de ataque conhecido como armada, consiste em realizar um movimento circular com a perna, isto é, a perna faz um movimento de dentro para fora.

Para finalizar, sugeri que os(as) educandos(as) formassem duplas e jogassem um(a) com o(a) outro(a). E, ainda, deveriam realizar uma sequência de movimentos, por exemplo: cumprimentar-se agachados(as), aú, armada e cocorinha.

Infelizmente não foi possível jogarmos por muito tempo, pois a aula já estava terminando. Mas, como nos outros dias, fiquei bastante satisfeito com a proposta da aula. Afinal, graças a José Moçambique, aprendemos que não jogamos contra o outro e sim jogamos com o outro, ou como gosto de dizer: jogamos uns-com-os-outros.

Diários de campo: XIV**Data:** 30/06/2011– Quinta-feira**Horário:** 08h40min às 10h00min**Tema:** Jogando e aprendendo com outro na roda da capoeira.

Ao entrar na escola, encontro com o professor Edson e nos cumprimentamos e, na sequência, comento que será o meu último encontro e, para finalizar, realizaremos uma roda de capoeira.

Chegando a sala de aula, após pedir licença, cumprimento a professora de sala e os(as) educandos(as) presentes. Então, comento que será o último encontro, conseqüentemente, a última atividade relacionada ao tema jogos indígenas e africanos. Ainda, solicitei aos(as) educandos(as) que entregassem o caderninho (caderno que eles(as) faziam as anotações a respeito dos nossos encontros). Mas, infelizmente, poucos trouxeram o caderninho. Após os informes, convidei a todos(as) que descêsemos para quadra e juntos realizássemos uma roda de capoeira.

Chegando ao pátio, solicitei aos(as) educandos(as) que se sentassem para que eu pudesse ler a história do livro: O herói de Damião em a descoberta da capoeira (autoria Iza Lotito). Mas, antes de ler a história, solicitei ao educando Ricardo que apresentasse a capa do seu caderninho aos(as) amigos(as) e comentasse o que havia feito.

O educando Ricardo mostrou seu desenho e comentou que representava o Brasil e a África. Mostrando, na parte superior da folha, o mapa do Brasil (com os seus Estados) e do lado direito um índio e do lado esquerdo uma índia. Na parte inferior da folha, mostrou o mapa do continente africano (com os seus países) e, também, dois capoeiristas, um do lado direito e outro do lado esquerdo (1).

Após a apresentação, iniciei a leitura mostrando a capa do livro e informei sobre a autora (Iza Lotito). Além de o livro apresentar a história (escrita) de forma rimada, traz imagens do Damião jogando capoeira e, também, mostra ao(a) leitor(a) como realizar a sequência de alguns dos movimentos da capoeira, de forma didática.

O livro conta a história do Damião, um moleque danado, que decide encontrar seu verdadeiro herói. Um dia foi brincar de herói e colocou uma capa, cinto e chuteira. Ao olhar no espelho, viu que ficou igualzinho ao herói, mas, de cor diferente. Percebeu que não tinha herói da sua cor. Então, foi dar a volta ao mundo e na roda da vida, encontrar uma solução. Quando ele descobre a capoeira. À medida que jogava capoeira, tornava-se cada vez mais mandingueiro e não saía do terreiro.

Ao encerrar a leitura, fizemos uma rápida discussão. Perguntei o que havia acontecido com o Damião. Os(as) educandos(as) responderam que ele queria ser um herói, mas viu que não tinha herói da sua cor. Ainda, disseram que ele descobriu a capoeira e sentiu bem, gostou de jogar e percebeu que podia ser um herói na capoeira (2).

Finalizamos a discussão e fomos para quadra. Os(as) educandos formaram um roda e, juntos, realizamos o alongamento participativo.

Para o aquecimento, propus um pega-pega conhecido por pega-estilo. Para realizar o pega-estilo, dividi a turma em duas (2) equipes. Cada equipe era composta por quinze (15) educandos(as), na qual deveriam ocupar um lado da quadra, isto é, uma equipe se posicionaria do lado esquerdo e a outra do lado direito. Estando uma equipe de frente para outra.

Antes de iniciar o pega-estilo, perguntei aos(as) educandos(as) se alguém lembrava dos estilos da capoeira. O educando Ricardo comentou que tinha dois (2) estilos: o Regional que era mais rápido e outro estilo era mais lento. Mas, ele não se lembrava do nome. Completei a resposta dizendo que o outro estilo é o Angola criado pelo mestre Pastinha e o estilo Regional foi criado pelo mestre Bimba (3).

Voltando ao pega-estilo, uma das equipes representaria o estilo Angola e a outra equipe representaria o estilo Regional. Eles(as) deveriam ficar de costas e quando eu dissesse o estilo Angola, por exemplo, a equipe Angola deveria fugir e o estilo Regional deveria pegar. Caso alguém fosse pego, passaria para outra equipe. Para ficarem livre, eles(as) deveriam ultrapassar a área do gol.

Os(as) educandos(as) gostaram muito e não queriam que eu terminasse. Infelizmente, não foi possível continuarmos com o pega-estilo, pois precisávamos jogar capoeira.

Para iniciarmos com a capoeira, gingamos um pouco para que os(as) educandos(as) lembrassem do movimento.

Durante a ginga, alguns educandos começaram a realizar outros movimentos. Afinal, só a ginga já não estava satisfazendo ou sendo suficiente para alguns. Então, demonstrei a esquiv lateral e solicitei que eles(as) realizassem (4).

No encontro passado, orientei que a cocorinha era mais usada ao receber um movimento circular, por exemplo: meia-lua, proposto pela outra pessoa com que estivesse jogando. Já a esquiv lateral, eles(as) deveriam usar quando a outra pessoa realizasse um movimento frontal, por exemplo, a benção.

Então, solicitei que formassem duplas e realizassem uma sequência de movimentos, por exemplo: um(a) jogador(a) realizaria uma armada e o(a) outro(a) jogador(a) realizaria uma benção.

Também, comentei aos(as) educandos(as) que criassem outras sequências para que pudessem apresentar na roda de capoeira. Não precisava falar, pois alguns já estavam realizando outros movimentos.

Solicitei aos(as) educandos(as) que, sentados(as), formassem uma roda para que pudessem jogar. Mas, antes de jogarmos, comentei que na roda da capoeira se exige respeito por parte daqueles(as) que participam, ou seja, durante o jogo não se pode passar pelo meio da roda e dar entradas (golpes) com intenção de machucar o(a) outra(a) pessoa. Além disso, comentei que a roda possui algumas representações e significados, ou seja, a roda representa uma casa na qual temos que receber a visita dar a devida atenção. Também, não se deve passar no meio dos(as) convidados(as) e, ainda, entrar e sair pelo mesmo lugar, como numa casa.

Ainda, falei sobre a importância do ritmo na capoeira, com as palmas, o mestre e aqueles que tocam algum instrumento (berimbau, pandeiro e outros instrumentos) se posicionam na entrada da roda. E é o mestre autoriza a entrada dos(as) jogadores(as), na roda (5).

Após as explicações e orientações, os(as) educandos(as), em duplas, começaram a jogar na roda. Para minha surpresa, as meninas não deixaram de jogar e mostraram que também sabiam jogar. Também, foi possível, menino jogar com menina. Afinal, todos(as) estávamos aprendendo e mesmo aqueles(as) que já sabiam um pouco, procuravam respeitar aqueles(as) que não sabiam (6).

Os(as) educandos(as), também, quiseram jogar comigo e com o professor Edson. Eles(as) fizeram com que suássemos um pouco a camiseta. Mas, foi muito gratificante ver e perceber o quanto eles(as) ficaram e estavam envolvidos com a capoeira.

Para encerrarmos, nos reunimos no pátio e agradei a participação de todos(as) e disse que teria esperança de um dia encontrá-los(as) e poder ouvir que foi possível aprender um pouco a respeito dos jogos e das culturas Indígenas e Africanas. E mais do que conhecer os jogos, poder respeitar as diferenças, ou ainda, as diferentes culturas.

Muito emocionado, nos despedimos.

Apêndice 2 – Caderninho

JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Quem são os índios/indígenas?

(Fazer em casa com os pais ou responsáveis)

Qual a sua ascendência (origem da família)?

Qual a sua cor/etnia?

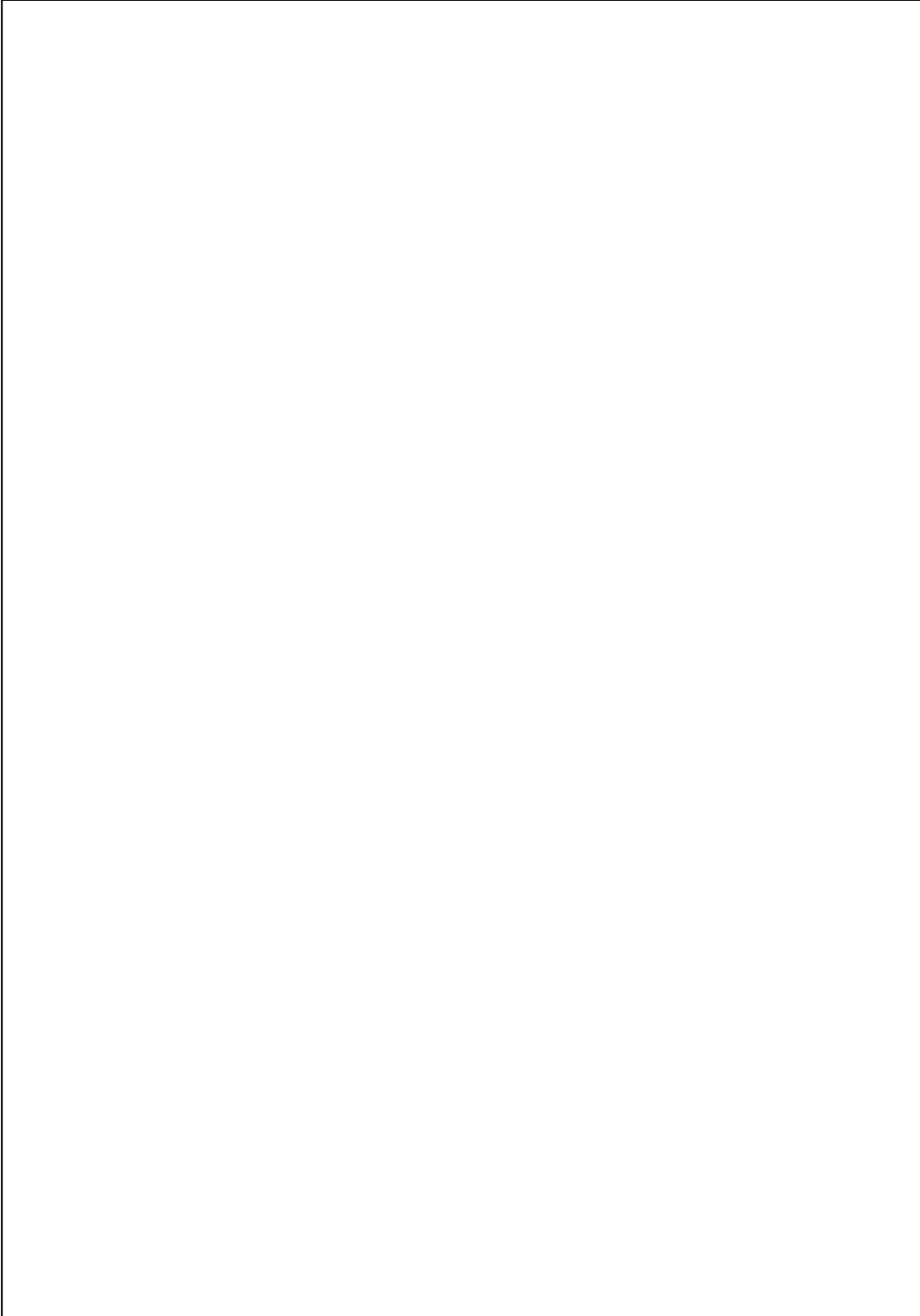
Qual ou quais as contribuições dos índios/indígenas para nossa cultura?

O que aprendemos hoje?

Dia 17/03/2011

JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Desenhe Você e sua família.



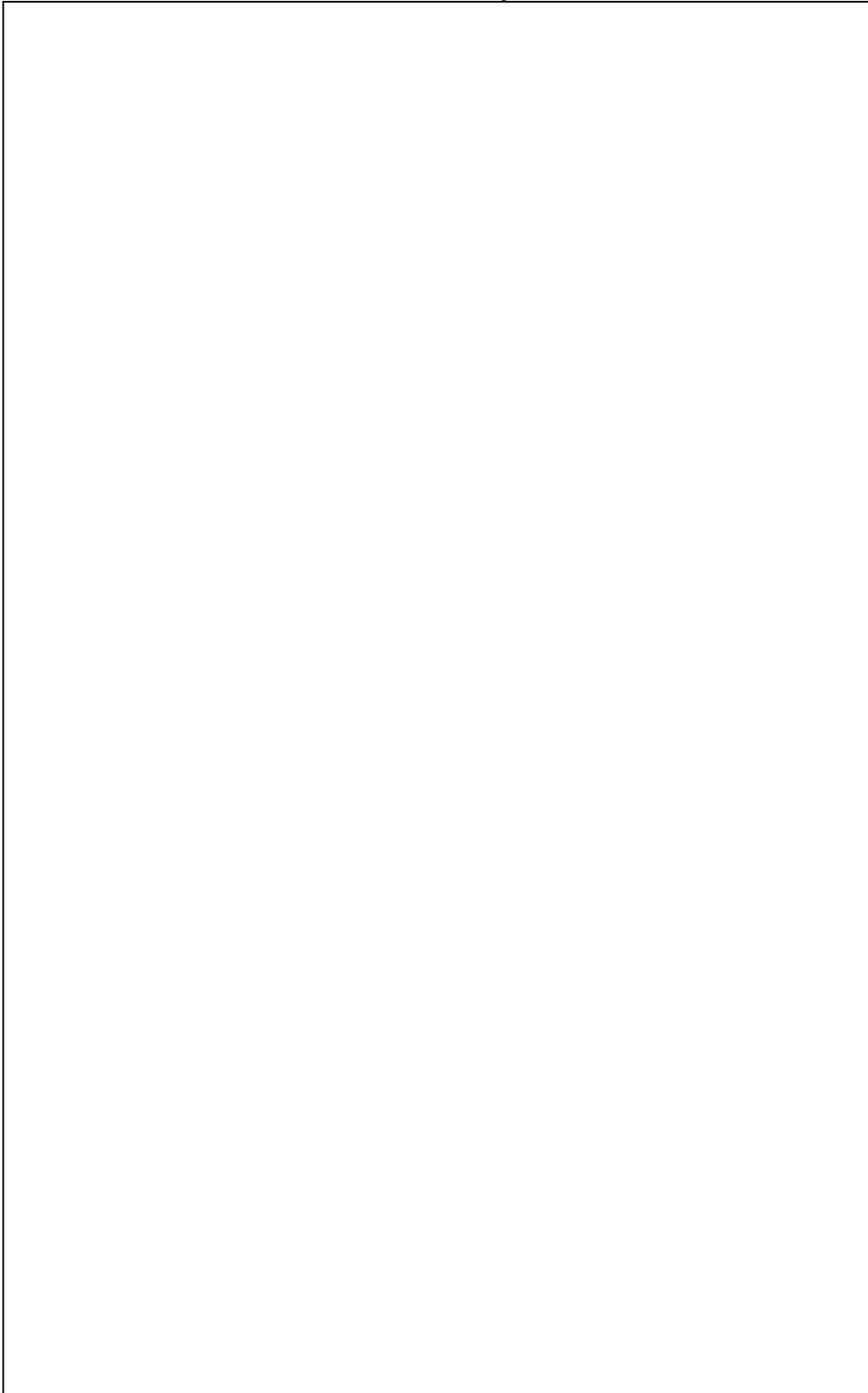
JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Faça um desenho para registrar a história indígena que Você ouviu.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a student to draw a picture related to the text above. The box is oriented vertically and occupies most of the page's width and height.

JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Desenhe um jogo indígena que Você mais gostou de realizar na aula de Educação Física.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for a student to draw a traditional indigenous game. The box occupies most of the lower half of the page.

JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Como é a África?

Quem são os africanos?

(Fazer em casa com os pais ou responsáveis)

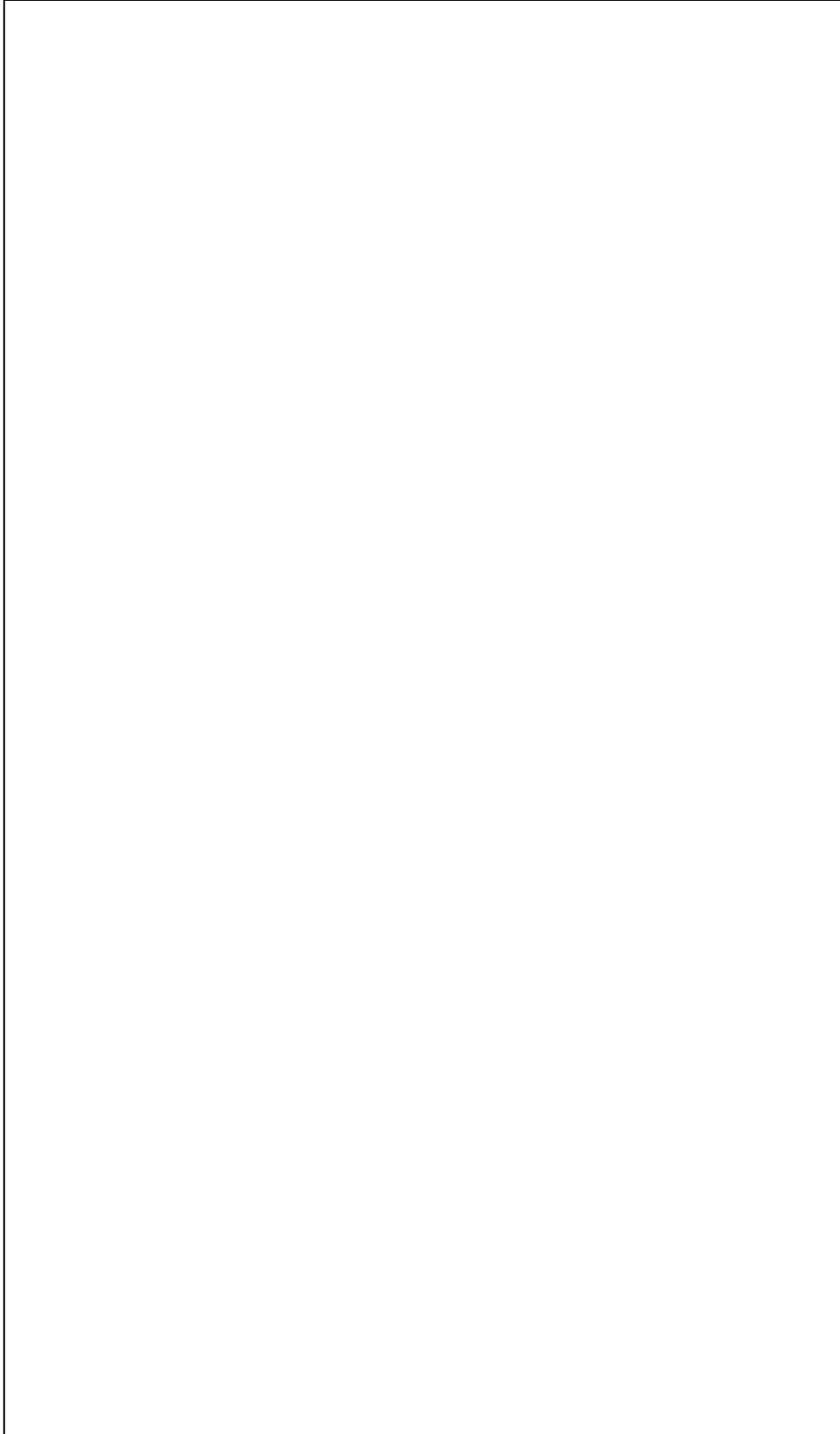
Qual ou quais as contribuições dos africanos para nossa cultura?

O que aprendemos hoje?

Dia ___/___/___

JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Desenho: como é a África?



JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Escreva sobre o Filme Kirikú e a Feiticeira

Qual parte do filme Você gostou mais?

O que aprendemos hoje?

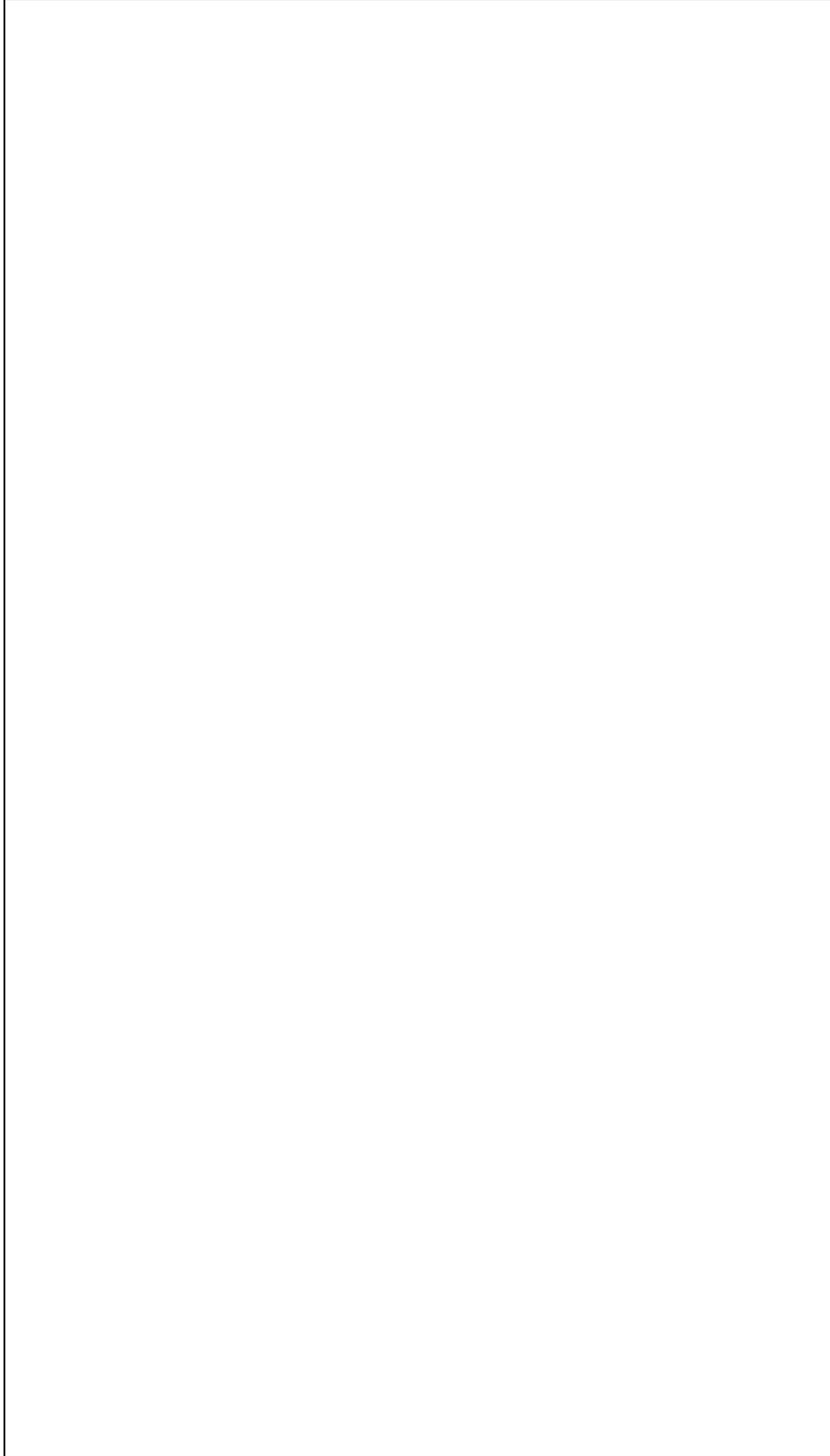
Dia ___/___/___

O que aprendemos hoje?

Dia ___/___/___

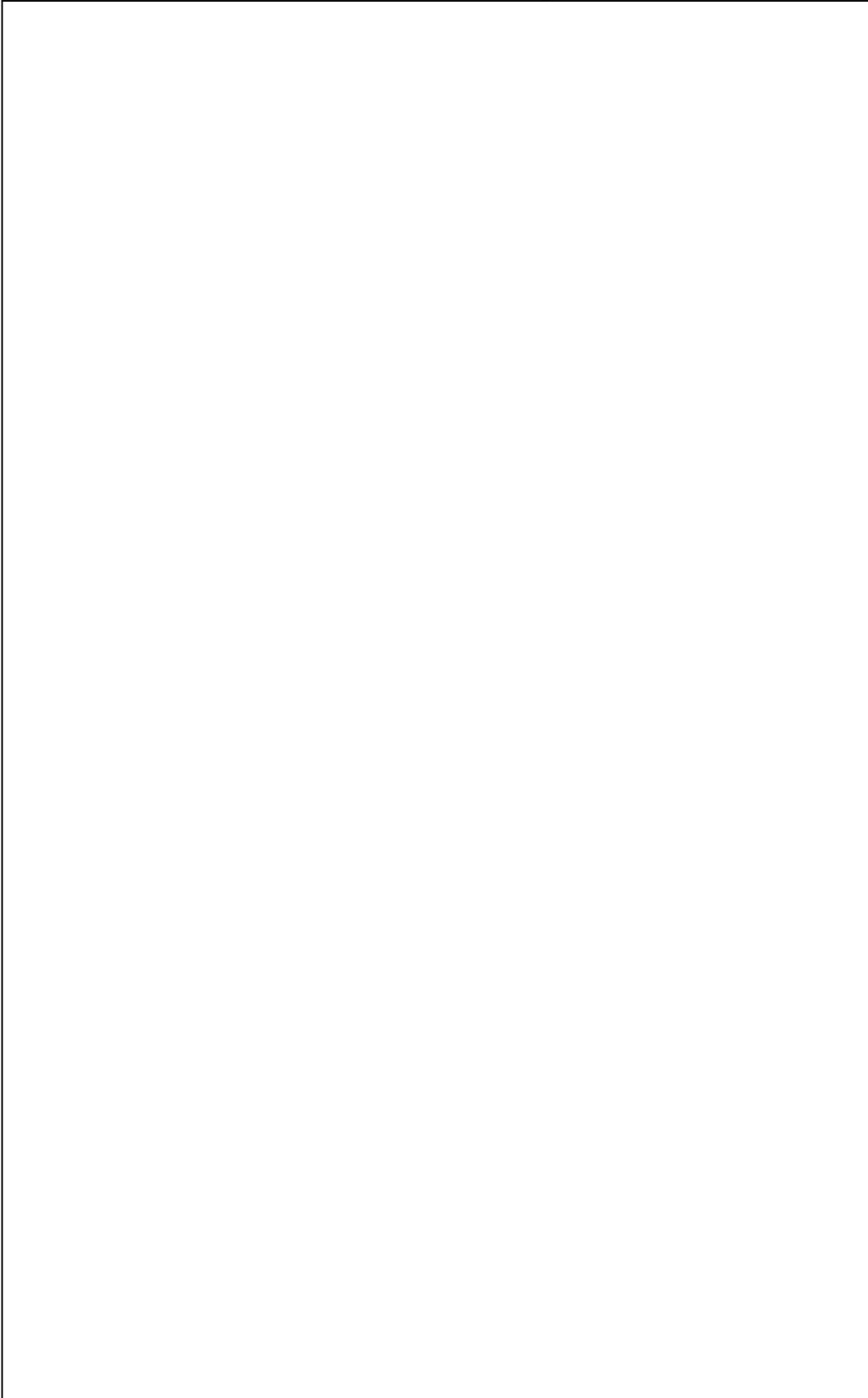
JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Desenho: Filme Kirikú



JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Desenho: Maré Capoeira



JOGOS INDÍGENAS E AFRICANOS

Nome: _____

Qual atividade Você gostou mais de participar? Por quê?

Durante a realização das atividades (jogos, filmes, desenhos e discussões), o que Você aprendeu?

Você descobriu sua descendência? Qual é a sua descendência ou origem da sua família?

Qual o jogo indígena Você gostou mais? Por quê?

Qual o jogo africano Você gostou mais? Por quê?

Durante três (3) meses, realizamos algumas atividades (jogos, filmes, desenhos e diálogos) a respeito das culturas indígenas e africanas. O que o responsável (pai, mãe, avó, avô ou outro familiar) acha desta perspectiva e possibilidade, nas aulas de Educação Física?

ANEXO

Anexo 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado sob o título “Jogos oriundos de diferentes culturas na Educação Física escolar: Educação para e nas relações étnico-raciais”. Você foi selecionado, por fazer parte da 4º ano desta, a qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa, Você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo central desta pesquisa é buscar uma compreensão dos processos educativos envolvidos na prática de jogos oriundos de diferentes culturas, particularmente, no que se refere às relações étnico-raciais, atendendo inclusive a lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevista gravada e registros em diários de campo para uso exclusivamente acadêmico. Os riscos (quedas, esbarrões, choque entre duas crianças e/ou até mesmo constrangimento de ser observado(a) pelo professor/pesquisador), que porventura possam ocorrer, com a sua participação, durante a realização dos jogos indígenas e africanos, são idênticos aos de uma aula regular de Educação Física e poderá haver benefícios no sentido de refletir e desenvolver a Educação Física no âmbito escolar, atendimento da citada lei, melhora nas relações étnico-raciais, bem como afirmação, respeito e reconhecimento às diferentes manifestações culturais. Salientamos que seu nome e o da instituição a que está vinculado serão alterados garantindo sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o telefone do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou até a conclusão.

Clovis Claudino Bento

(RG: 22.938.251-4 / CPF: 143.221.528-05/ Tel.: (11) 9566-4540/ aluno regular do PPGE/UFSCar, orientado pelo Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, KM. 235 – Caixa Postal 676 – CEP. 13.565-905 – São Carlos- SP – Brasil. Fone (16) 3351-8028

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____ .

Nome do Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Nome do Responsável pelo Sujeito da Pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

(Quando o sujeito da pesquisa for menor de idade ou pessoa com discernimento prejudicado)