


JOGOS INDÍGENAS PARA E NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO “VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER”

Recebido em: 19/06/2024

Aprovado em: 09/12/2024

Licença: 

Luiz Gonçalves Junior¹

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – SP – Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1585-0596>

Matheus Oliveira Santos²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – SP – Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9054-8261>

Lia Casare Lopes³

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – SP – Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9334-7836>

Leonardo Sampaio de Souza⁴

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

São Carlos – SP – Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5490-0854>

¹ Professor Titular do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH-PPGE/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), do Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indigeneza Abiyala (NALDEIA) e da Cátedra Joel Martins. Editor Associado da Revista Motricidades. Diretor Científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH).

² Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF) e Vice-Diretor de Eventos da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH).

³ Graduanda em Bacharel no curso de Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF).

⁴ Graduando em Bacharel no curso de Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (PROFUT).

*Samuel Feliciano Pereira*⁵

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos – SP – Brasil
<https://orcid.org/0009-0001-6784-9688>

*Miriã Martins de Brito*⁶

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos, São Paulo – Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-8031-9705>

*Érica Vecchia*⁷

Prefeitura Municipal de São Carlos/SP (PMSC)
São Carlos, São Paulo – Brasil
<https://orcid.org/0009-0000-2726-0812>

RESUMO: O trabalho com a educação das relações étnico-raciais (ERER) é fundamental no Brasil decorrente aos mais de quinhentos anos de discriminação racial sofrida pelas populações de origem africana e indígena. Diante de tal contexto e desenvolvendo um projeto de extensão universitária de natureza sócio-educativa, resolvemos realizar uma intervenção com jogos de distintos povos indígenas viventes no território hoje denominado Brasil, com as crianças e adolescentes participantes, atentos a trabalharmos favoravelmente *para e na* ERER. Da intervenção construímos este relato de experiência, consubstanciado de reflexões em referencial teórico-metodológico, o qual consideramos possibilitar aprimoramento crítico da ação-reflexão-ação com os/as participantes do projeto, bem como, pela divulgação, o favorecimento de desenvolvimento de outros trabalhos voltados a ERER.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades de lazer. Jogos recreativos. Cultura indígena.

INDIGENOUS GAMES FOR AND IN THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE PROJECT “EXPERIENCES IN DIVERSIFIED LEISURE ACTIVITIES”

ABSTRACT: Work with the education of ethnic-racial relations (EERR) is fundamental in Brazil due to more than five hundred years of racial discrimination

⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal de de São Carlos (UFSCar). Pesquisador da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH), do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (NEFEF/UFSCar) e do Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indigeneza Abiyala (NALDEIA/UFSCar).

⁶ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (NEFEF), do Núcleo de Ação Libertadora Decolonial e Estudos de Indigeneza Abiyala (NALDEIA) e Secretária Geral da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH).

⁷ Professora de Ensino Fundamental 1 e Educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Carlos-SP (PMSC). Membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH).

suffered by populations of African and indigenous origin. Given this context and while developing a socio-educational university extension project, we decided to conduct an intervention with games from various indigenous peoples living in the territory now called Brazil, involving the participating children and adolescents, with the aim of positively contributing for and in EERR. From this intervention, we constructed this experience report, substantiated by reflections based on theoretical and methodological frameworks, which we believe allows for a critical improvement of the action-reflection-action process with the project participants and, through dissemination, promotes the development of other works focused on EERR.

KEYWORDS: Leisure activities. Recreational game. Indigenous culture.

Introdução

O trabalho com a educação das relações étnico-raciais é fundamental no Brasil decorrente aos mais de quinhentos anos de discriminação racial sofrida pelas populações de origem africana e indígena, desde a invasão e colonização deste território no ano de 1500 por Portugal.

Ocorre que, para além do *colonialismo* mantido até 1822, nos dias atuais temos a existência de outro fenômeno, denominado por Quijano (2009) de *colonialidade*, tratando-se de um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista que se sustenta na classificação racial-étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos da existência social. Em nossas palavras, trata-se de uma imposição ideológica da racialização das pessoas, em brancas e coloridas (pretas, africanas ou afrodescendentes; amarelas ou orientais ou destas descendentes; vermelhas ou indígenas ou destas descendentes). Ou seja, conforme Fanon (1968), todas as pessoas que não fazem parte do humanismo narcísico europeu, no caso, as diversas outras.

Concordando com Oliveira *et al.* (2014), que “[...] produzir conhecimentos na perspectiva da América Latina, exige nos libertarmos de referências dogmáticas, construídas a partir de experiências alheias a nossos valores e culturas” (p. 32), devemos

contextualizar nossas investigações conhecendo e reconhecendo a diversidade étnico-racial latino-americana, na qual a brasileira está incluída.

Para tal imprescindível observarmos, conforme Santos e Meneses (2009), diálogo intercultural, em que para além de mera aceitação ou tolerância de uma cultura por outra, que se coloca como dominante, se possa efetivamente alcançar “[...] o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham de um dado espaço cultural” (p. 7).

Em acordo com Canclini (2003), devemos observar criticamente as referências que culturas externas tentam impor ao, no passado, colonizado, atualmente, colonializado, através de imagens e valores como modelos supostamente naturais e corretos de vida. Tais imagens e valores estão comumente permeados por uma lógica capitalista, de exploração, de defesa da propriedade privada e de inferiorização dos povos originários que, ainda na atualidade, persiste através da ocultação da violência exercida sobre tais povos pelas invasões europeias, com uso de palavras como descobrimento ao invés de invasão e de tarefa civilizadora ao invés de escravização.

Em nosso dia a dia, pessoas ainda se deparam com situações constrangedoras, quando diante de diferenças raciais e culturais, sofrem com apelidos e piadas mal-intencionadas, menosprezos de suas práticas e costumes, atitudes que não devem ser aceitas como naturais.

Em acordo com Pereira, Gonçalves Junior e Silva (2009) ao brincarmos e jogarmos, quer seja em ambientes não-escolares (clubes, praças, centros comunitários, ruas), quer seja no ambiente escolar, podemos sentir em situações de acolhimento étnico-cultural: valorização, receptividade, conforto e alegria. Como também, em situações de tolhimento étnico-cultural: desvalorização, constrangimento, desconforto e

tristeza. De um modo ou de outro são momentos de aprendizagem que, no entanto, oscilam entre prazer e dor, devendo as primeiras ser encorajadas e as segundas banidas de nossa sociedade.

Diante de tal contexto resolvemos realizar uma intervenção com jogos de diferentes povos indígenas viventes no território hoje denominado Brasil, atentos a trabalharmos favoravelmente *para e na* educação das relações étnico-raciais, junto a parceria do projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL), do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana (DEFMH) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o Centro Municipal de Extensão e Atividades Recreativas (CeMEAR), da Prefeitura Municipal de São Carlos (PMSC), sendo desenvolvidas as atividades na Estação Comunitária Gervásio Gonçalves (ECO), localizada no Jardim Gonzaga, cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo, Brasil.

Conforme Gonçalves Junior (2022) o VADL tem como objetivo central a educação *pelo e para* o lazer de crianças e adolescentes, entre 7 e 17 anos, de comunidades vulneráveis da cidade de São Carlos. Enquanto objetivos específicos as ações do projeto visam promover: a) atividades diversificadas de lazer; b) formação cidadã crítico-participativa-solidária; c) educação *para e nas* relações étnico-raciais, de gênero e inter-etàrias; d) educação ambiental.

A proposta de realização desta intervenção com jogos indígenas se deu pela necessidade que sentíamos em aprofundar trabalho *para e na* educação das relações étnico-raciais no projeto, que contemplasse os saberes-motricidades indígenas, visto que já havíamos realizado trabalho similar com os saberes-motricidades africanos e afro-brasileiros (Denzin; Gonçalves Junior, 2018). Vale, todavia, destacar, que além destes

momentos de trabalhos centrados em um dado objetivo específico do projeto, este objetivo específico (c) e os demais (a, b e d) se dão no cotidiano do VADL de modo transversal e independente de datas comemorativas, pois todo dia é dia de toda gente ser-mais.

Referencial Teórico-Metodológico

A Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Art. 6º, Capítulo II, estabelece que o lazer é um direito social de todo cidadão (Brasil, 2008a), porém não necessariamente tal tem sido assegurado na vida de crianças e adolescentes, tampouco de jovens e adultos, pois, o desemprego avassalador, os baixos salários, a precarização das leis trabalhistas, ao afetarem os/as trabalhadores e trabalhadoras também afetam seus/uas filhos/as no usufruto do lazer.

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2008b) anuncia, em seu Artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2008b, p. 9-10).

Infelizmente, tal prioridade e efetividade de direitos da criança e do adolescente não tem sido asseguradas, assim, ao desenvolvermos o projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, observamos a premissa de enfrentamento destas condições limitantes vividas na atualidade por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

Para tanto, planejamos ações em educação *pele* e *para* o lazer, ou seja, o duplo aspecto educativo do lazer: *veículo* e *objeto* da educação. Veículo de educação significa

aproveitar o potencial educativo da vivência do lazer, podendo trabalhar valores, condutas e atitudes, no qual as pessoas se educam através dele. Objeto da educação é quando ele próprio é o motivo da educação, referindo-se à preparação das pessoas para a vivência do lazer, tanto na esfera da criação cultural como na do consumo, não-conformista, almejando níveis mais críticos e criativos de fruição, produção ou contemplação do lazer (Marcellino, 2000).

Aprofundando essa compreensão, Gonçalves Junior e Santos (2006), observaram que historicamente os estudos no campo do lazer têm dado atenção para quatro aspectos: tempo, espaço, atividade e atitude, por vezes considerando tais aspectos de modo estanque ou dicotômico em cada um dos citados elementos ou entre eles. E, concordando com os citados autores, nas ações do projeto a prática social lazer é compreendida de modo não fragmentado em tempo livre/disponível x tempo de trabalho, ou delimitada a espaços específicos como equipamentos de lazer x outro tipos de espaço, tampouco como atrelado a determinadas atividades como as lúdicas x não-lúdicas, mas o lazer prioritariamente enquanto intencionalidade a partir do referencial fenomenológico-existencial, embora percebendo as interferências das categorias tempo, espaço e atividade. Ou seja, como Gonçalves Junior e Santos (2006), observamos que ocorrem interferências do trabalho e outras práticas sociais no lazer e vice-versa, que existe a necessidade de políticas públicas que se ocupem da construção e manutenção de equipamentos de lazer, bem como as atividades devem ser significativas e cheias de sentido para a pessoa que delas participa, não seja compelida, alienada ou oprimida, não desconectada do contexto sociopolítico que envolve considerar a existência de situações de opressão e desigualdade. Desde esta perspectiva, o projeto atua compreendendo que a prática social lazer, assim como outras práticas sociais, possui em si processos

educativos que envolvem ensinar, aprender, divergir, concordar, construir relações de empoderamento individual e social, de autonomia, em todos os momentos de fruição.

No entanto, percebemos que mesmo sendo um campo aberto ao processo de humanização, a prática social lazer também pode ser utilizada como um tempo-espço para o ajustamento da população ao capitalismo e consumismo. Assim, torna-se imprescindível considerar o processo de marginalização vivenciado pelas crianças e adolescentes que residem em zonas periféricas e empobrecidas das periferias urbanas, no caso deste estudo, do Jardim Gonzaga e bairros adjacentes, localizados na cidade de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Isto porque são poucas as ofertas de equipamentos públicos de lazer ou promoção de atividades culturais nestas localidades, conforme alude Melo (2003), ao manifestar que ao atuarmos no campo do lazer, “[...] temos que estar bastante atentos aos que não podem dispor e ter acesso aos muitos bens culturais de que se pode desfrutar nos momentos de lazer” (p.16).

Complementa Werneck (2000) que:

Afirmar o papel dos sujeitos como ‘produtores culturais’ significa ampliar as chances de apropriação das condições da produção do saber teórico-prático, lúdico e educativo que permeiam as vivências [...], buscando a criação e não o simples consumo de cultura (p. 132).

Assim, também requer atenção dos/as educadores/as do VADL os riscos das práticas esportivizadas⁸/midiáticas, como as de alto rendimento largamente difundidas pelos meios de comunicação de massa, sobretudo o futebol, que levam muitas crianças e

⁸ Sobre o tema, Rodrigues e Gonçalves Junior (2009) descrevem o fenômeno da esportivização, como: “Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca” (p. 988).

adolescentes a se espelharem e buscarem⁹ algo inatingível pelo público em geral, tampouco pela expressiva maior parte de esportistas.

Neste sentido, estudos de Righi Filho (2009) e Soares *et al.* (2009) nos alertam que a quase totalidade de jovens ao se lançarem na busca pela carreira esportiva (futebolística, no caso dos citados estudos) participando das chamadas “peneiras” de seleção de jogadores não alcançam sucesso, gerando frustração e ainda menor possibilidade de mobilidade social quando tais jovens deixam de lado possibilidades de estudo para melhor qualificação profissional. Relatam os autores que em “peneiras” realizadas com 4.000 meninos apenas 2 permaneceram treinando em clube de futebol. Tais estudos também trazem dados de processos de seleção de atletas para categoria de base do clube argentino *Boca Juniors*, que inclusive possui “escolinhas” no Brasil, realizando anualmente peneiras das quais participam 20.000 pessoas, e destas apenas 5 jogam alguma vez como profissionais e somente 1 permanece com algum destaque no clube. Ademais as pesquisas apresentam a baixa média salarial para os jogadores que conseguem profissionalizar-se, informando que 82% dos jogadores profissionais brasileiros recebem até 2 salários mínimos, 2% recebem entre 10 e 20, e, apenas 3,5% recebem valores acima de 20 salários mínimos.

Aos que não conseguiram passar pelas “peneiras”, acabam ingressando no mercado informal de trabalho, em atividades compreendidas como subempregos, ou ainda permanecem desempregados, pois segundo Souza *et al.* (2008), o capital adquirido nos treinamentos específicos do futebol é de difícil reconversão no caso de uma profissionalização frustrada, uma vez que os saberes e experiências restritas ao futebol pouco contribui para entrada em outro mercado de trabalho.

⁹ Sobre o tema é comum ouvirmos nas ruas, escolas, praças e mesmo no projeto crianças e adolescentes dizerem quando da prática de futebol: “Eu sou o Neymar”, “Eu o Cristiano Ronaldo”, atletas de futebol que possuem altos salários, são frequentes destaques na mídia e por esta elevados a ídolos.

Isto posto justificamos nossa opção a partir da educação *pelo* e *para* o lazer, entre outras intencionalidades, a possibilidade de desenvolvimento de processos educativos que proporcionem as crianças e adolescentes participantes experiências e saberes que transcendam os adquiridos em uma prática exclusiva de treinamento esportivo voltada ao rendimento.

Explicitamos que a ação do projeto é *suleada*¹⁰ pelo referencial da Motricidade Humana (Sérgio, 2022), da Fenomenologia Existencial (Merleau-Ponty, 1999), da Pedagogia Dialógica (Freire, 1985; 2001; 2005; 2011) e da Ecologia de Saberes (Santos, 2009) observando a atenção ao *sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo*. Ser, portanto, como diz Freire (2005), inconcluso e incompleto, que está sempre sendo, se fazendo e refazendo nas relações de intersubjetividade com os outros seres no pano de fundo do contexto do mundo. Freire (2001, p. 18) afirma:

Consciente de que posso conhecer social e historicamente, sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo [...]. A história é tão vir-a-ser quanto nós [...], quanto o conhecimento que produzimos. [...] Seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História [...]. Não podemos sobreviver à morte da história que, por nós feita, nos faz e refaz.

Salientamos também que, como Merleau-Ponty (1999), nos opomos à tradição cartesiana que “[...] habituou-nos a desprendermos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente, a noção comum do corpo e a da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo [...]” (p. 268). Pois:

[...] o corpo não é um objeto. Pela mesma razão, a consciência que tenho dele não é um pensamento, quer dizer, não posso decompô-lo e recompô-lo para formar dele uma idéia clara. Sua unidade é sempre implícita e confusa. [...] Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o

¹⁰ Trata-se de um neologismo que faz contraposição a “norteada” que subliminarmente alude ao hemisfério norte, ideologicamente apresentado como superior ao hemisfério sul, mais que isso, propõe que tenhamos como referência o hemisfério sul e epistemologias do sul. Aprofundamentos podem ser feitos nas leituras de: Santos e Meneses (2009); Freire (2011); Campos (2015).

pensamento do corpo ou o corpo em idéia, e não a experiência do corpo ou o corpo em realidade (p. 269).

Procuramos, no VADL, romper com a dicotomia do ser e estabelecer compreensão de corpo encarnado, conforme apresentada por Merleau-Ponty (1999), ou seja: corpo que olha todas as coisas e que também é capaz de olhar a si, que se vê vidente, toca-se tateante. Corpo que se move não pela reunião de partes e na ignorância de si, mas irradiando de um si, captado no pano de fundo do mundo, com a coesão de uma coisa, de um anexo ou um prolongamento dele mesmo, incrustadas na sua carne, pois o corpo é o lugar de todo o diálogo que envolve o eu e o mundo.

Corpo que não é objeto para um “eu penso”; ele é um conjunto de significações vividas, pois, como afirma Merleau-Ponty (1999): “não reúno as partes de meu corpo uma a uma; essa tradução e essa reunião estão feitas de uma vez por todas em mim: elas são meu próprio corpo [...]. Mas eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo” (p. 207-208).

Essa compreensão também é compartilhada por Sérgio (2022), ao referir-se à Motricidade Humana como “ação intencional e solidária da transcendência” (p. 23), assim, a Ciência da Motricidade Humana (CMH) procura servir os anseios dos/as marginalizados/as pela sociedade injusta.

Com a “transcendência”, a CMH quer dizer que *o ser humano (velho ou novo, são ou doente) é, sempre e em todas as circunstâncias, uma tarefa por cumprir*. Por isso, a pedagogia que a CMH propõe se destina a todas e a cada uma das pessoas e... em todas as idades! *O desenvolvimento que a CMH propõe é para a vida*. E, pela transcendência, não se limita ao imanente (p. 23-24).

Também contribuem nesta compreensão *suleada*, Campos, Corrêa e Gonçalves Junior (2022), ao apresentarem as “Motricidades do Sul”, que compreendem:

[...] práticas sociais como jogos, lutas, danças, festas, cantos, contação de histórias e rituais com características próprias de um povo/comunidade localizado ao sul, geográfico ou metafórico, que envolvem tradição e resistências de tais manifestações ao colonialismo e a dominação

epistemológica. A diversidade de experiências dessas práticas se configuram em forma particular tanto em sua execução como em sua intencionalidade no processo cotidiano de viver-a-vida, em uma perspectiva *suleada* (não *norteada*), em universo não dicotômico entre físico e mente, corpo e alma, pessoa e mundo, ser e natureza (p. 921).

Com tais pressupostos, a prática social lazer no VADL não se encontra limitada à atividade física, dicotomizada do ser, assim, em intencionalidade: jogamos, brincamos, lutamos, dançamos, contamos histórias; as atividades se dão em contexto histórico, político, social, cultural, econômico, no qual foram criadas, recriadas ou mesmo reproduzidas, no qual a ação intencional se mantém ou se transforma, conforme as pessoas a realizam, lhe dão sentido-significado, em dado tempo-espço situado ao mundo.

Assim, observamos no desenvolvimento do projeto ação a partir da proposição da pedagogia dialógica de Freire (1985; 2001; 2005; 2011), a qual não pressupõe o diálogo como abrir espaço vez ou outra para os participantes falarem, mas que se inicia quando o educador ou a educadora se pergunta com o que (temas, assuntos, conteúdos), com quem (alunos/as, educadores/as, funcionários/as, pais, mães, familiares, moradores/as) e onde (bairro, comunidade) vai trabalhar.

Na pedagogia dialógica de Freire (1985; 2001; 2005; 2011) destacamos as seguintes etapas, equíprimordiais e inter-relacionadas, conforme síntese de Gonçalves Junior (2009), a seguir:

- *Investigação temática* – descobrir o que as pessoas da comunidade já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrimos o que sabem aprimorarmos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do saber de experiência feito.
- *Tematização* – o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de

vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos.

- *Problematização* – momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação.

Como vemos a educação requer participação ativa, dialogada e buscamos privilegiar, em nossa proposta com a educação *pelo e para* o lazer, que as atividades partam da cultura-corporeidade dos próprios participantes, que tenham sentido em sua comunidade, em seu mundo-vida (Gonçalves Junior, 2009).

Para tal fundamental reconhecer a “[...] diversidade epistemológica do mundo, [...] a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (Santos, 2009, p. 45).

Reconhecendo nossas fragilidades, entendemos que estamos assumindo com humildade nossa ignorância, o que não nos coloca numa posição de imobilismo, mas sim nos move na busca por aquilo que até então nos foi negado em um exercício, denominado por Santos (2009) de ecologia de saberes, pois nesta:

[...] cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. [...] A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios (p. 47).

E prossegue Santos (2009): “Para uma ecologia dos saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo” (p. 49).

Assim, a investigação temática junto a comunidade do projeto (crianças e adolescentes; pais, mães e responsáveis; educadores/as; funcionários/as da Estação

Comunitária do Jardim Gonzaga), bem como rodas de conversa¹¹ (todos os dias de atividades, no início e no término) são uma constante em cada encontro, possibilitando diálogos crítico-construtivos entre todos/as, planejando, avaliando, replanejando e reavaliando encaminhamentos e atividades, respeitando os gostos e interesses compartilhados.

No intuito de atender objetivo do VADL em promover a educação *para e nas* relações étnico-raciais com os participantes do projeto, nesta intervenção, desenvolvemos jogos de diferentes povos indígenas, com a proposta de introduzir, dialogar, refletir, brincar e ampliar o conhecimento dos/as participantes do projeto sobre a diversidade cultural do Brasil, desconstruindo estereótipos e pré-conceitos, e promovendo o respeito e a valorização dos jogos, dos conhecimentos, das culturas e tradições dos povos indígenas.

Descrição de Jogos Indígenas Vivenciados no VADL

Decorrente à grande diversidade de povos indígenas existente no Brasil e, entendendo que, não nos seria possível abordar jogos de todos os 305 povos, apresentaremos, a seguir, jogos de algumas culturas indígenas que foram abordadas em nossa experiência no VADL. Entendemos que poderão servir de base e estímulo aos educadores/as para buscarem mais informação e formação a respeito. Compreendemos que a constante pesquisa, atualização e prática engajada são fundamentais para que o

¹¹ Compreendemos rodas de conversa conforme Silva e Bernardes (2007, p. 54), as quais as consideram “[...] um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. [...] oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas”, destacando ainda que “o círculo privilegia as trocas”. Também compartilhamos do entendimento de Warschauer (2001, p. 7), a qual descreve que a configuração das rodas de conversa facilita “[...] as múltiplas interlocuções [...] e a construção coletiva de conhecimentos”.

trabalho com os jogos indígenas não seja descontextualizado, mas que apresentem e valorizem a relação com a cultura em que foram gerados.

Seguem descrições de alguns jogos vivenciados no VADL:

Adugo ou Jogo da Onça (Povo Boe-Bororo)

O adugo é um jogo de tabuleiro praticado pelo povo Boe-Bororo. Este povo indígena se autodenomina Boe, apesar de ser mais conhecido pelos não indígenas como “Bororo”, que significa “pátio da aldeia”. A língua falada por este povo é o Bororo, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. As aldeias do povo Boe-Bororo ficam localizadas no estado de Mato Grosso (Povos Indígenas no Brasil, 2015a).

O significado de adugo é onça, na língua Bororo, daí também ser chamado jogo da onça. O jogo possui característica peculiar, pois, diferentemente da maioria dos jogos de tabuleiros, os jogadores não possuem o mesmo número de peças e suas estratégias são bem distintas. O tabuleiro, originalmente na cultura Boe-Bororo, é desenhado no chão de terra com um galho de árvore, mas é possível adaptar e desenhá-lo em uma folha de papel, ou a depender do chão, utilizar giz. Um dos jogadores joga com 1 onça e outro com 14 cachorros, sendo que as peças podem ser representadas por pedras de cor e/ou tamanhos diferentes, bem como por sementes, por exemplo, feijão para a onça e arroz para os cachorros. Antes de iniciar o jogo as peças são distribuídas no tabuleiro (conforme Figura 1). O jogo começa com o jogador que está com a onça, posteriormente, o jogador que está com os cachorros movimenta uma de suas peças e, alternadamente, onça e cachorro vão sendo movimentados ponto a ponto no tabuleiro. O movimento de captura do cachorro pela onça é feito semelhantemente à captura do jogo de damas, saltando a onça sobre um ou mais cachorros. O objetivo do jogador que está

com a onça é capturar 5 cachorros do colega. Já o jogador que está com os cachorros tem o objetivo de encurralar a onça no tabuleiro. Quando ocorre de o jogador com a onça capturar 5 cachorros ou quando o jogador com os cachorros consegue encurralar a onça no tabuleiro impedindo que ela se movimente o jogo termina.

Observamos que também há registro da prática do jogo da onça entre o povo Manchineri.

Figura 1: Tabuleiro de Adugo ou Jogo da Onça



Fonte: Extraído de <https://ludosofia.com.br/arqueologia/post-2/>. Acesso em 19 jun. 2024.

Pirarucu Foge da Rede (Povo Ticuna)

O pirarucu foge da rede é jogado pelo povo Ticuna. Tal povo indígena é o mais numeroso na Amazônia brasileira e, infelizmente, tem a história marcada pela violência de seringueiros, pescadores e madeireiros na região do rio Solimões. A língua Ticuna é falada por cerca de 30.000 pessoas. Devido ao processo de invasão e colonização da América Latina por portugueses e espanhóis e a consequente delimitação arbitrária de fronteiras, o povo Ticuna se distribui em três países: Brasil, Peru e Colômbia, sendo que no Brasil o número de aldeias é de aproximadamente 100, localizadas em vários municípios do estado do Amazonas (Povos Indígenas no Brasil, 2015b).

Para jogar, a maior parte dos participantes devem dar as mãos e formar um círculo, sendo que o círculo simboliza a rede de pesca do pirarucu (nome do peixe). Um dos participantes deverá ficar no centro do círculo, representando o peixe. O pirarucu tem como objetivo “romper a rede” e correr até um local antecipadamente escolhido por todos como pique, ou seja, lugar em que o pirarucu está a salvo, ganhando assim uma rodada do jogo. As pessoas que formam a rede, de mãos dadas, têm como objetivo não deixar o pirarucu sair de dentro dela, mas quando o pirarucu consegue fugir, as pessoas que formam a rede devem correr atrás do peixe com o intuito de “capturá-lo” (simplesmente tocando-o). Aquele que “captura” o peixe se torna o pirarucu na próxima rodada, e quando o pirarucu consegue fugir até o pique, ele escolhe quem será o pirarucu na próxima vez.

Cabas (Povo Ticuna)

A brincadeira Cabas é originária do povo Ticuna, localizado na Amazônia, na fronteira entre o Brasil e o Peru e também no Trapézio Amazônico, na Colômbia. De acordo com a história de criação Ticuna, eles nascem do Igarapé Eware, localizado nas nascentes do Igarapé São Jerônimo (Tonatü), que desagua na margem ao lado esquerdo do rio Solimões, entre Tabatinga e São Paulo de Oliveira (Oliveira, 2002).

Já a origem dessa brincadeira parte das Cabas, também conhecidas como marimbondos, insetos que vivem nas matas e que quando alguém é picado por eles, sofrem pelas dores. Por isso, não se deve mexer com as Cabas, pois “[...] quem mexe em casa de Caba, acaba picado por ela [...]” (Pereira, 2021, p. 69). Na história os/as Ticunas contam que Yoí foi o primeiro homem que veio ao mundo. Yoí era sozinho, perto dele vivia também uma Caba. Essa Caba se chamava Matie. Mas Matie não queria

que ninguém além das Cabas existisse no mundo, muito menos Yoí. Eles viviam brigando. Dos joelhos de Yoí nasceram as crianças, que na história da origem do povo Ticuna contam que Yoí e seus irmãos nascem do joelho de Nhupata, considerado por eles/as o pai de todos/as. Matie continuou querendo matar Yoí e as crianças. Matie e o restante das Cabas viviam em uma casa construída no galho de uma árvore que balançava com o vento. Essa história conta a briga entre Yoí e Matie para conviverem no mundo (Pereira, 2021).

Para iniciar a brincadeira, os participantes devem ser divididos em dois grupos, um composto pelos roçadores e o outro pelas Cabas. As Cabas devem sentar em roda, próximas umas das outras. Cada Caba deve segurar na parte de cima da mão do outro, formando um “ninho” de Cabas. As Cabas devem cantar e balançar as mãos para cima e para baixo. Já o grupo dos roçadores deve fazer movimentos com os braços, como se estivessem segurando uma foice e roçando uma plantação, até chegarem próximos dos ninhos de Cabas. Um participante roçador deve fingir estar distraído e, de repente, encostar no ninho das Cabas. Neste momento as Cabas saem voando (correndo) e picando (pegando) os roçadores, que precisam correr para escapar das “picadas” delas. Acaba a brincadeira quando todos roçadores forem pegos (Pereira, 2021).

Após a primeira rodada, os grupos devem trocar de posição. O grupo que representava as Cabas passar a ser os/as roçadores/as, já o grupo dos/as roçadores/as passam a representar as Cabas.

Kindene ou Huka-Huka (Povo Kalapalo)

Kindene (termo Kalapalo para designar luta) é praticado pelo povo Kalapalo, o qual habita principalmente duas aldeias, Tanguro e Aiha, localizadas na Terra Indígena

do Xingu (TIX), região nordeste do estado de Mato Grosso (MT). Vale destacar que na cultura Kalapalo para tornar-se pessoa, tanto homens quanto mulheres passam por processo de reclusão pubertária, sendo que o *kindene* está bastante associado ao período de reclusão masculina (Lima; Gonçalves Junior; Franco Neto, 2008).

Ao final do processo de reclusão pubertária, tanto masculino como feminino, é comum a apresentação pública dos jovens em ritual denominado *Kwarup*, o qual, no entanto, tem o objetivo precípuo de homenagear aos mortos ilustres da aldeia, sendo momento de grande destaque a prática de *kindene*, que acontece na forma de campeonato, entre os diversos povos indígenas convidados, durante o citado ritual (Lima; Gonçalves Junior; Franco Neto, 2008).

Registramos que entre os Kalapalo, como também em outras culturas, alguns jogos, lutas e brincadeiras são mais praticados por homens, enquanto outros mais por mulheres. Destacamos, por outro lado, que não há grande distinção de prática de jogos, lutas e brincadeiras entre adultos e crianças, pois em tal cultura o lúdico não é reprimido entre as pessoas adultas, tampouco há abruptas rupturas entre tempo de trabalhar e tempo de brincar (Gonçalves Junior, 2010).

No início da prática do *kindene* os dois jogadores (ou lutadores) rodando em círculo um diante do outro, mutuamente se estudam, se observam e emitem o som “huka-huka, huka-huka” (imitando o rugir da onça, animal que simboliza grande força e coragem nesta cultura), depois vão se aproximando, buscando segurar um ao outro, por vezes se colocando de joelhos como estratégia do jogo/da luta, já que o objetivo é derrubar o companheiro colocando as costas dele no chão (Herrero; Fernandes; Franco Neto, 2006).

Observamos que também há registro da prática de kindene entre outros povos habitantes da Terra Indígena do Xingu (MT), entre esses o Kamayurá, o qual denomina tal prática de *huka-huka*, palavra onomatopeica que imita o rugir da onça.

Ukigue Humitsutu (Povo Kalapalo)

A brincadeira Ukigue Humitsutu também é praticada pelo Povo Kalapalo. A brincadeira serve como um momento de integração social, onde crianças e adultos podem interagir, fortalecer laços comunitários e celebrar a identidade cultural do seu povo.

É uma prova de resistência em que todos os participantes precisam correr, um de cada vez, sem respirar, tentando alcançar a maior distância. Dada a largada, o corredor parte e começa a emitir o som “mmmmmmmm”. Ao emitir o som, fica mais fácil perceber quando ele perde o fôlego, já que para respirar precisa parar de emitir o som, devendo parar imediatamente quando respirar. Ganha o jogo, o participante que for mais longe. O jogo Ukigue Humitsutu, é realizado no meio da aldeia, mas no projeto VADL realizamos na quadra, delimitando o espaço onde os participantes teriam que correr (Herrero; Fernandes; Franco Neto, 2006).

Arranca Mandioca (Povo Guarani) ou Tatu (Povo Xavante)

Arranca mandioca é praticada pelos povos Guarani, dos estados de São Paulo e Espírito Santo. O povo Guarani, autodenominado “Avá” (pessoa), pertence ao tronco linguístico tupi-guarani, de onde derivam 21 línguas. Foi o primeiro a estabelecer contato com os europeus, sofrendo grande catequização. Porém, ainda assim, considerando a quantidade de indivíduos no Brasil, os Guarani formam o maior povo

indígena do território brasileiro, ocupando, principalmente, os estados do Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará, Santa Catarina e Tocantins. Além disso, há também indígenas Guarani na Argentina, Bolívia e no Paraguai. Então, dependendo do local, os Guarani são conhecidos como Chiripá, Kaingá, Montes, Baticola, Apyteré, Tembikuá, entre outras nomenclaturas (Castro, [s.d.]).

Já a brincadeira Tatu é praticada pelo Povo Xavante, que se autodenomina “A'Uwe” (gente) ou “A'uwe Uptabi” (gente verdadeira), que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e vive, especificamente, na região centro-oeste do Brasil, no Cerrado localizado no leste do estado do Mato Grosso. Esse povo é distribuído em algumas terras indígenas, sendo elas Marechal Rondon, Sangradouro/Volta Grande, São Marcos, Parabubure, Ubawawe, Chão Preto, Areões, Pimentel Barbosa, Marãiwatsede e Wedezé. Entre essas terras, oito delas estão homologadas e registradas, duas em processo de identificação, uma reservada e registrada e outra identificada, aprovada, mas sujeita a contestação (Wikiversidade, [s.d.]).

Então, com relação a brincadeira, entre os povos ela não se diferencia apenas pelo nome. Por se tratar de dois povos distintos e, sabidamente duas culturas diferentes, o brincar de arranca mandioca e brincar de tatu, também se diversifica um pouco.

Para o povo Guarani, a brincadeira recebe o nome de arranca mandioca porque a mandioca é um alimento muito presente e importante no plantio, colheita e culinária. Quando os Guarani decidem brincar, os participantes reúnem-se próximos de uma árvore ou de alguma estrutura rígida e presa ao solo. Uma primeira pessoa, o “dono da roça de mandiocas”, se senta e agarra a árvore/estrutura, enquanto as demais pessoas, as “mandiocas”, seguram-se firmemente uns aos outros pelos braços e pernas, formando

uma fila de pessoas sentadas e bem presas a árvore/estrutura. Com isso feito, uma outra pessoa deve iniciar a brincadeira, que consiste em arrancar as mandiocas, ou seja, retirar as pessoas enfileiradas. Para o povo Guarani isso pode ser feito de diversas maneiras, já que vale puxar as pernas, fazer cócegas e, até mesmo, pedir ajuda das pessoas que já foram arrancadas (Castro, [s.d.]).

Já para o povo Xavante, a brincadeira recebe o nome de tatu porque no cerrado é muito comum a presença desse animal e quando se escondem em suas tocas, é muito difícil conseguir capturá-los com as mãos, nem mesmo puxando-os pelo rabo, pois eles são capazes de prenderem as unhas na terra e não saem de lá por nada. Então, para organizar a brincadeira, a dinâmica é igual aos guaranis, porém a primeira pessoa da fila que antes era chamada de “dono da roça das mandiocas” é denominada por “caçador” e as demais pessoas que eram as “mandiocas”, aqui são “tatus”. Além disso, há outra diferença muito importante, que diz respeito as regras da brincadeira: a força, a valentia e a coragem são características muito valorizadas entre o povo Xavante, então, as crianças/os tatus só se soltam quando o/a caçador/a utiliza de sua própria força, ou seja, cócegas e ajudas são proibidas nessa ocasião (Castro, [s.d.]).

Contação de História: “A História de Amor dos Astros” (Povo Guarani)

A contação de histórias é uma prática ancestral que possibilita, por meio de narrativas, o conhecimento e o reconhecimento de costumes, práticas, rituais, maneiras de viver, identidade cultural da comunidade, entre distintas gerações. Destarte, desde logo observamos que entre os povos indígenas a tradição oral ocupa lugar de destaque, e que, por vezes tais histórias são erroneamente nomeadas pelos brancos como lendas ou folclores. Vale registrar que, em toda e qualquer história passada de geração em

geração, pelos mais diferentes povos, indígenas ou não indígenas, é difícil encontrar única forma, uma mesma narrativa, entendendo que a tradição oral é dinâmica, ativa, e vai se transformando ao longo tempo (Brito; Montrone, 2023; Campos; Correa; Gonçalves Junior, 2022).

Assim, a “História do Sol e da Lua” do Povo Guarani, ou do “Eclipse”, ou ainda como nomeamos em uma versão adaptada para o trabalho com crianças do projeto VADL, “A História de Amor dos Astros”, é uma das mais difundidas no território brasileiro entre os habitantes da região amazônica, identificada como sendo dos Povos Guarani e Tupinambá, que viviam em áreas geograficamente próximas, na Amazônia e em extensas áreas da costa do Brasil, nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste e Sul.

Pesca, agricultura e caça sustentavam a economia dos povos indígenas, assim como trocas de produtos entre estes e outras comunidades indígenas, possibilitando a circulação de bens. No decurso da história destes e de outros povos originários, a invasão dos europeus, sobretudo portugueses, os obrigou a realizar deslocamentos para sobreviverem e preservarem suas tradições. Assim, se inicialmente eram nômades e habitavam as regiões do litoral brasileiro, com a colonização começaram a se deslocar para locais mais remotos, mais interiorizados, menos expostos¹².

Em relação a quantidade, os Guarani formam o maior povo indígena na atualidade no território que hoje denominamos Brasil, localizados principalmente nos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Pará, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Tocantins. A prática nômade para os Guarani é

¹² Para aprofundamento ver:

GUARANI. *In*: Enciclopédia Povos Indígenas No Brasil. Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani> Acesso em: 12 jun. 2024.

POVOS Indígenas: história, cultural e lutas. *In*: Fundo Brasil. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/povos-indigenas-historia-cultura-e-lutas/> Acesso em: 12 jun. 2024.

uma característica marcante, pois tem relação com a forma como garantem sua sobrevivência e sua cosmovisão de que a Terra precisa ser renovada. Com a invasão de seus territórios pelos portugueses, esse grupo se viu obrigado a interromper suas práticas de migração voluntária de acordo com suas tradições para adentrar cada vez mais o interior do continente e assim fugir do violento processo da colonização (Povos, 2024).

Adentrando “A História de Amor dos Astros”, esta conta sobre o amor proibido entre um jovem e uma jovem indígena de aldeias diferentes que não se relacionavam, até que ambos se apaixonam profundamente e quebram as regras de suas comunidades para poderem ficar juntos. Ao serem apanhados juntos, o Pajé lhes oferece um chá poderoso que lhes transformam em astros do céu. A moça foi transformada em Lua e o rapaz em sol e a partir daquele momento estariam para sempre no céu, todavia, dificilmente se encontrariam! Apenas quando ocorressem eclipses. Essa história carregada de simbolismos pode trazer ensinamentos sobre a natureza, o universo, o ciclo da vida e da morte, a explicação de fenômenos naturais, abordando valores como a coragem e amor.

No processo de globalização ocidental e ocidentalizante, a tradição oral pode ser vista como secundária. As histórias indígenas, quilombolas, caiçaras, populares enfrentam desafios significativos para se manterem e terem continuidade. Nesse sentido, precisamos com resiliência manter ou introduzir a contação de histórias em diferentes tempos-espacos, valorizando essa prática, fundamental para a manutenção da sabedoria ancestral, a identidade de comunidades e a diversidade cultural.

Algumas dicas para a realização da prática de contação de histórias é observar se todas as pessoas se sentem confortáveis, bem como, se todos/as podem ver o/a

contador/a. Durante o momento da narração pode haver o acompanhamento de músicas, danças e outras formas de arte que possibilitem a inclusão de todas as pessoas em uma experiência imersiva e múltipla. Entonação de voz, gestos, podem guiar a prática e envolver o público. As imagens, desenhos, figuras também podem acompanhar esse momento como suporte no processo da contação.

A seguir apresentamos, propriamente, “A História de Amor dos Astros”, em detalhe:

Na região amazônica existiam duas comunidades indígenas (Guarani e Tupinambá) que não mantinham contato entre elas.

O Cacique do povo Guarani, muito sério e respeitado, tinha um filho muito bonito e que em dado dia saiu para caçar. Na ocasião, ele avistou uma bela jovem indígena colhendo ervas, sementes e frutas e a chamou para conversar. Ela também gostou muito dele e os dois acabaram se apaixonando. Porém, a moça pertencia ao povo Tupinambá e, segundo a regra, eles não podiam se ver e nem se encontrar. Mas, o amor dos jovens só aumentava e então, todos os dias depois de fazerem suas tarefas, eles se encontravam na mata.

Certo dia, um grupo do Povo Guarani surpreendeu os dois juntos. Os jovens foram levados para o Cacique decidir o que seria feito, já que as regras tinham sido quebradas e poderia resultar em uma severa punição. Quando o Cacique descobriu que era o seu filho que estava envolvido naquela situação, ficou desesperado. Então, ele teve a ideia de pedir ao Pajé para preparar um chá muito poderoso que pudesse transformá-los em astros do céu, assim, seu filho, do Povo Guarani, e a jovem do Povo Tupinambá não sofreriam punição muito rigorosa e todos das duas comunidades poderiam ver os dois no céu.

Então, ao beberem esse chá, os jovens foram transformados em astros! A linda moça foi transformada em Lua, e o belo rapaz em Sol, e assim vivem até hoje. Segundo essa história, apaixonados, o Sol vive atrás da Lua, e a Lua vive em busca do Sol.

Quando eles se encontram, eles se abraçam tão forte que ocorre um fenômeno que nós conhecemos como Eclipse Lunar, que é quando a Terra está posicionada entre o Sol e a Lua e bloqueia total ou parcialmente a chegada de luz até a superfície lunar.

Brincadeira da Onça ou A Onça e os Porquinhos (Povo Panará ou Krenakore)

A Brincadeira da Onça é uma atividade muito comum do Povo Panará, na Aldeia Nasepotiti, cujo significado de Nasepotiti é “morcego queimado” devido ao costume de seus ancestrais que viveram se alimentando de morcego para a sobrevivência. Hoje o Povo Panará não tem mais este costume vivendo de outras caças e pesca. Eles têm como costume fazer diversas brincadeiras com os animais que remetem a região em que vivem, entre os animais existe a onça pintada, que é um dos mais “temidos” (Meirelles, 2014a).

O nome Panará também conhecidos por Krenakore que significa “gente” e/ou “seres humanos” em sua língua do tronco linguístico Jê e tem uma população de 704 habitantes (PIB, 2021). Este povo indígena vive em suas terras homologadas que está entre as cidades de Altamira na região sul do Pará, Garantã do Norte e Matupá no extremo norte do Mato Grosso, ocupando um espaço total de 500 mil metros quadrados no Parque Indígena do Xingu, havendo uma proteção daquela região da bacia do Xingu e o bioma da Amazônia (TIB, 2024).

Portanto, local onde residem muitos animais nativos da Amazônia que são utilizadas dentro desta brincadeira que vamos conhecer, dentre eles a Onça Pintada que leva o nome da atividade.

A onça e os porquinhos é uma atividade coletiva, onde uma pessoa é escolhida para ser a onça (pegador/a), outra pessoa será o pássaro pekã, que tem como objetivo avisar o perigo da onça, e o restante das pessoas serão os porquinhos, que terão que ficar sentados em fila, um atrás do outro, com as pernas abertas. O objetivo dos porcos é evitar de serem pegos pela onça. A última pessoa da fila deve sair de seu lugar e tentar sentar na frente da fila sem ser pega pela onça. No entanto, o porco só pode sair de sua posição quando o pássaro avisar que é seguro. Se a onça conseguir pegar o porco, ele é levado para um canto, e a fila de porcos diminui. A brincadeira continua até que a onça consiga pegar todos os porcos (Meirelles, 2014b).

Tatao - Peteca (Povo Jarawara)

A peteca é mais do que simplesmente um jogo ou brincadeira, ela representa um elo ancestral que conecta diversas culturas indígenas e seus respectivos povos. Sua origem é anterior a invasão dos colonizadores portugueses ao Brasil, e há registros em diversos povos indígenas, tais como: Bororo, Guarani, Xavante, Kalapalo, Jarawara entre outros.

A palavra “peteca” deriva do verbo “peteg”, do idioma Tupi, que na língua portuguesa significa “bater”, configurando a essência do jogo, brincadeira ou disputa, ou seja, o constante bater na base da peteca para movimentá-la para outra pessoa no decorrer da atividade. Entre os Bororo, a peteca é conhecida como “paopaó”, palavra onomatopeica, que imita a sonoridade da batida da mão dos/as praticantes na peteca.

Entre os Guarani, é chamada de “mangá”, indicando a conexão com a natureza através da utilização de folhas de árvores para sua confecção. Os Xavante nomearam a peteca de “tobda’é”, os Kaingang a chamam de “ñaña” ou “ñagna”, enquanto os Kalapalo de “Kopü Kopü” (Mattos, 2020).

Entre os Jarawara, é conhecida como “tatao”. Este povo possui cultura e história extremamente ricas e, como todas do demais povos, deve ser conhecida e respeitada. Este povo fala língua da família Arawá, e habitam a Terra Indígena Jarawara/Jamamadi/Kanamanti que se situa próximo ao Rio Purus entre os municípios de Lábrea e Tapauá, no interior do estado do Amazonas (Povos Indígenas no Brasil, 2021).

Os Jarawara são agricultores que complementam sua dieta com caça e pesca. Em suas roças cultivam principalmente mandioca, macaxeira, batata-doce, cará, taioba, milho entre outras variedades. As aldeias são pequenas, compostas de no máximo cinquenta pessoas (incluindo crianças). Suas casas são feitas com madeiras de paxiúba sobre palafitas e telhado de palha. No decorrer do dia os membros da aldeia ficam dispersos, caçando, pescando, preparando farinha etc. Ao entardecer todos se reúnem em torno do campo (de futebol ou também usado como pista de pouso de aviões) e este é o momento em que a vida social acontece. Os jovens, homens e mulheres jogam enquanto as crianças brincam e os adultos assistem ao mesmo tempo em que conversam de pé ou sentados. Apenas quando escurece é que todos retornam para suas casas (Povos Indígenas no Brasil, 2021).

Dentre esses jogos destaca-se a peteca, conhecida como tatao, que é feita com folhas de milho. Para esse povo, a peteca é relacionada a uma tradição ancestral que une a comunidade e fortalece os laços. Na atualidade, entre os jovens Jarawara, o tatao é

levado mais a sério em jogos entre aldeias. Nestas ocasiões os homens têm flechinhas em seus bolsos, que são lançadas quando alguém erra o alvo, direcionadas à pessoa que cometeu o erro. Dessa forma, a pessoa também brinca mesmo em eventual erro, quando deixa a peteca cair, característica muito peculiar deste povo indígena, que deve ser hábil para desviar de todas as flechas lançadas (Povos Indígenas no Brasil, 2021).

Com o tempo, a peteca transcendeu as fronteiras de diversas aldeias indígenas tornando-se um jogo e brinquedo popular no Brasil e em outros países, difundindo essa riqueza cultural e herança ancestral de diversos povos indígenas (Veiga, 2024).

Como já ressaltado, os Jarawara produziam suas petecas com a palha de milho. No entanto, com o passar do tempo, surgiram alternativas criativas e sustentáveis para a produção desse brinquedo, utilizando materiais recicláveis como jornal e sacola plástica.

Usa-se uma folha de jornal amassada como uma bola, sendo possível colocar dentro um pouco de areia ou pedrinhas para dar peso a peteca. Feita essa primeira parte com outra folha de jornal embrulha-se essa bola, e para trazer mais durabilidade a peteca de jornal, envolver essa peteca com uma sacola plástica. Amarra-se barbante ou fita acima da base, e depois cortam-se as alças da sacola para não atrapalhar a dinâmica de arremesso da peteca.

Para jogar a peteca, se for em dupla, um fica de frente para o outro numa distância de mais ou menos dois metros. Se ela for jogada em mais participantes deve se formar um círculo. O jogador que começa a brincadeira deve segurar a peteca com uma mão e arremessá-la debaixo para cima com a outra mão, lançando-a aos outros companheiros de jogo e assim ela vai sendo arremessada entre eles sem deixar que ela caia.

Os jogadores podem brincar de várias maneiras, seja em duplas ou mais jogadores. Por exemplo podem contar quantos golpes conseguem dar sem que ela toque o solo, quem deixa cair vai saindo da roda sendo o campeão o que não derrubou a peteca, jogar com rede de vôlei, jogar como queimada entre outras possibilidades.

Considerações

Consideramos que no Brasil, a educação das relações étnico-raciais enfrenta desafios complexos, devido a discriminação e marginalização das populações de origem indígena e africana ao longo dos séculos. Mesmo com o marco da independência, a perpetuação do colonialismo perdurou em forma de colonialidade, mantendo o sistema racista e capitalista. É nesse bojo que as imposições ideológicas da racialização operam categorizando brancos e não brancos, hierarquizando uns e seus saberes, modos de existir, produzir e reproduzir-se a moda eurocêntrica, como superiores, civilizados, enquanto todos os demais como inferiores e primitivos. Destacando dados acontecimentos, feitos, valores como universais, auto-afirmando os do norte epistêmico, em detrimento daqueles do sul geográfico ou metafórico, visando desvalorizar e invisibilizar os conhecimentos, as culturas, as histórias, os jogos, entre outras formas de ver-interpretar-viver-ao-mundo dos povos originários.

Assim, para a mudança dos cenários de discriminações e preconceitos cotidianos, observamos a premissa da dialogicidade (Freire, 1985; 2001; 2005; 2011) e da ecologia de saberes (Santos, 2009) em nossas ações. Nesse sentido, neste relato de experiência desenvolvido no “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, introduzimos, dialogamos, refletimos e brincamos diferentes jogos de distintos povos

indígenas, com cuidado e atenção a origem e contexto de fruição do jogo em si, ao par da região, economia, modo destes povos.

Jogos indígenas que são Motricidades do Sul por excelência, pois “[...] envolvem tradição e resistências [...] ao colonialismo e a dominação epistemológica [...] em universo não dicotômico entre físico e mente, corpo e alma, pessoa e mundo, ser e natureza” (Campos; Corrêa; Gonçalves Junior, 2022, p. 921).

Consideramos que, da intervenção, construímos este relato de experiência, consubstanciado de reflexões em referencial teórico-metodológico, o qual possibilita aprimoramento crítico da ação-reflexão-ação com os/as participantes do VADL, bem como, pela divulgação, o favorecimento de desenvolvimento de outros trabalhos voltados a ERER, em ambientes escolares e não-escolares, ampliando e aprofundando ações por meio de jogos indígenas contextualizados, que promovam o diálogo, o respeito, o reconhecimento e a importância da diversidade de conhecimentos, práticas, costumes e modos de viver dos distintos povos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Casa Civil, 2008a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2008b.

BRITO, M. M. MONTRONE, A. V. G. Motricidades del sur: contando historias infantiles en el contexto hospitalário. **Estudios Pedagógicos**, v. 49 (Especial), p. 21-39, 2023.

CAMPOS, M. D. SURear, NORTEar y ORIENTar: puntos de vista desde los hemisferios. In: LEYVA, X. *et al.* (org.). **Prácticas otras de conocimiento(s): entre crisis, entre guerra(s)** (Tomo II). Chiapas: Retos, 2015. p. 433-458.

CAMPOS, S. E. A.; CORRÊA, D. A.; GONÇALVES JUNIOR, L. Motricidades del sur: congada de San Benedicto en Ilhabela – Brasil. **Retos**, v. 44, n. 2, p. 918-927, 2022.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CASTRO, L. Guaranis: quem são, cultura e características desse povo indígena. **Toda Matéria**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/indios-guarani/>. Acesso em: 19 mai. 2024.

DENZIN, A. S.; GONÇALVES JUNIOR, L. Africanidades para e na educação das relações étnico-raciais. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 2, n. 2, p. 91-105, 2018.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUARANI. In: **Enciclopédia povos indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em: 26 mai. 2024.

GONÇALVES JUNIOR, L. 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, L. Etnomotricidade: multiculturalismo e educação física escolar. In: CARREIRA FILHO, D.; CORREIA, W. R. (org.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010. p. 49-67.

GONÇALVES JUNIOR, L. **Plano de trabalho do projeto de extensão “vivências em atividades diversificadas de lazer” (2023)**. São Carlos: Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico da Universidade Federal de São Carlos, 2022.

GONÇALVES JUNIOR, L.; SANTOS, M. O. Brincando no jardim: processos educativos de uma prática social de lazer. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PRAXIS, 7, 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006. p. 1902-1915.

HERRERO, M.; FERNANDES, U.; FRANCO NETO, J. V. **Jogos e brincadeiras do povo Kalapalo**. São Paulo: SESC, 2006.

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

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MATTOS, C.A. **História da Peteca**. 2020. Disponível em: <https://cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/>. Acesso em: 24 mai. 2024.

MEIRELLES, R. Aldeia Nasepotiti. **Território do Brincar**. 19 Mar 2014a. Seção: Brincadeiras > Olhares do Território do Brincar > Olhar para as Comunidades. TAG: Terra Indígena Panará. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/biblioteca-cat/olhares-brasil/aldeia-nasepotiti/> Acesso em: 25 maio 2024.

MEIRELLES, R. Brincadeira da onça. **Território do Brincar**. 14 mar 2014b. Seção: Brincadeiras. TAG: Terra Indígena Panará. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeira-da-onca-2/#> Acesso em: 25 maio 2024.

MELO, V. A. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: Ibrasa, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M. W.; RODRIGUES, F. S. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

OLIVEIRA, R. C. Viagem ao território Tükúna. In: OLIVEIRA, R. C. **Os diários e suas margens**: viagem aos territórios Terêna e Tükúna. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Fundação Biblioteca Nacional, 2002. p. 271-338.

PEREIRA, A. S. M. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para implementação da Lei 11.645/08 na Educação Física escolar. Fortaleza: Aliás, 2021.

PEREIRA, A. A.; GONÇALVES JUNIOR, L.; SILVA, P. B. G. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. In: CONGRESSO DA ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 12, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html> - Acesso em: 22 dez. 2020.

PIB - Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). 26 maio 2021. Seção: Povos Indígenas no Pará e Povos Indígenas no Mato Grosso. Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Panar%C3%A1#Fontes_de_informa.C3.A7.C3.A3o. Acesso em: 25 maio 2024.

POVOS INDÍGENAS: história, cultural e lutas. *In: Fundo Brasil*. 2024. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/povos-indigenas-historia-cultura-e-lutas/> Acesso em: 12 jun. 2024.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Bororo**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/bororo/1580>. Acesso em: 7 dez. 2015a.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Jarawara**. 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Jarawara>. Acesso em: 30 mai. 2024.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. **Ticuna**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1949>. Acesso em: 7 dez. 2015b.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

RIGHI FILHO, L. J. **A identificação no futebol: o jogador como estrela a ser seguida**. 2009. 81f. Monografia (Graduação em Jornalismo). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 987-995, 2009.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p.23-71.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 9-19.

SÉRGIO, M. Motricidade humana: o itinerário de um conceito. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 6, n. 1, p. 15-25, 2022.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v. 30, n. 1, p. 53-92, 2007.

SOARES, A. J. G.; BARROS, F. L. P.; BRANDI NETO, J. R.; MELO, L. B. S.; BARTHOLO, T. L. Mercado, escola e a formação de jogadores de futebol no Brasil. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16 / CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2009, Salvador. Anais...* Salvador: CONBRACE/UFBA, 2009, p. 1-11.

SOUZA, C. A. M. de; VAZ, A. F.; BARTHOLO, T. L.; SOARES, A. J. G. Dificil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 14, n. 30, p. 85-111. 2008.

TIB - **Terras Indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental (ISA). 2024. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4073#sobre>. Acesso em: 25 maio 2024.

VEIGA, E. **Peteca**: a criação indígena que ganhou o mundo. 2024. Disponível em: <https://revistapb.com.br/brasileirismos/peteca-a-criacao-indigena-que-ganhou-o-mundo/>. Acesso em: 27 mai. 2024.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WIKIVERSIDADE. **Wikinativa/Xavante**. [s. d]. Disponível em: <https://pt.wikiversity.org/wiki/Wikinativa/Xavante>. Acesso em: 19 mai. 2024.

WERNECK, C. L. G. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG/CELAR, 2000.

Endereço dos(as) Autores(as):

Luiz Gonçalves Junior
Endereço Eletrônico: luizgj7@gmail.com

Matheus Oliveira Santos
Endereço Eletrônico: mat_tchos@yahoo.com.br

Lia Casare Lopes
Endereço Eletrônico: liacasare@estudante.ufscar.br

Leonardo Sampaio de Souza
Endereço Eletrônico: leonardosampaio@estudante.ufscar.br

Samuel Feliciano Pereira
Endereço Eletrônico: samuelfp@estudante.ufscar.br

Miriã Martins de Brito
Endereço Eletrônico: mihmartins23@hotmail.com

Érica Vecchia
Endereço Eletrônico: eri_vecchia@hotmail.com