

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO
CIENTÍFICA**

**JOGOS E BRINQUEDOS INDÍGENAS – UM ENSAIO PARA A VIDA:
levantamento das práticas corporais lúdicas da comunidade
indígena Sateré-Mawé**

Bolsista: Camila Daniela Primo Gomes, CNPq

**Manaus
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E POS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**RELATORIO FINAL
PIB-S- 0037/2011
JOGOS E BRINQUEDOS INDIGENAS – UM ENSAIO PARA A VIDA:
levantamento das praticas corporais lúdicas da comunidade
indígena Sateré-Mawé**

**Bolsista: Camila Daniela Primo Gomes, CNPq
Orientadora: Profa. Doutora Artemis de Araujo Soares**

**Manaus
2012**

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas. Parte deste relatório só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa, foi financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia - CNPq, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, foi desenvolvida pelo Grupo de pesquisa Aspectos antropológicos e sócio-culturais da Educação Física e do Esporte, Corporeidade, Condições de Vida e Saúde e Populações Amazônicas

SUMARIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
1. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA.....	12
1.1 Marco Histórico	12
1.2 Educação Intercultural e as comunidades indígenas.....	16
1.3 Práticas corporais lúdicas na escola: possibilidades para o diálogo intercultural.....	18
1.4 Educação Física escolar: tempo e espaço para a prática da interculturalidade pelo movimento	22
2. METODOLOGIA.....	26
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
3.1 A comunidade Sateré-Mawéem área urbana	29
3.2 Jogos e brinquedos indígenas Sateré-Mawé.....	33
3.2.1 Jogos	33
3.2.2 Brinquedos.....	41
4. Infância e os jogos: Desenvolvimento Motor	44
5. Jogos Sateré-Mawé e a teoria da Praxiologia Motriz: eu, o outro e o ambiente.....	48
5.1 A relação com o outro.....	51
5.2 A relação do tempo e do espaço	53
5.3 A relação com o material	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
7. REFERENCIAS	61

RESUMO

Este trabalho resulta da realização de um levantamento dos jogos e brinquedos presentes na memória lúdica da comunidade indígena Sateré-Mawé, localizados no bairro Santos Dumont, da cidade de Manaus-AM, visando possibilitar a vivência intercultural nas escolas a partir do conhecimento do patrimônio lúdico que a etnia tem a oferecer. A amostra para pesquisa está constituída de escolares da comunidade com ascendência da etnia Sateré-Mawé, e idade entre 10 e 14 anos, além de pessoas idosas da comunidade, líderes e professores indígenas, sendo esses os critérios para seleção da amostra, bem como para sua exclusão. Considerou-se fundamental a aplicação da pesquisa qualitativa através de entrevista aberta para favorecer uma maior amplitude de informações acerca do tema proposto de modo a contribuir para uma visão além das regras dos jogos e de seus brinquedos, mas capaz de ver a representação cultural e pedagógica que eles têm a oferecer. A análise dos jogos e brinquedos foi realizada sob a ótica de conceitos do desenvolvimento motor e da Praxiologia Motriz proposta por Pierre Parlebas. Com estas análises é possível observar as contribuições dos jogos e brinquedos para o desenvolvimento de crianças indígenas e não indígenas nos aspectos motor e social. Verificamos também que os jogos e brinquedos e seus materiais são elementos identificadores do grupo social, e quando vivenciados em âmbito educacional contribuem para a preservação da cultura tradicional da etnia.

Palavras-chaves: jogos tradicionais, brincadeiras indígenas, praxiologia.

ABSTRACT

This work results of conducting a survey of games and toys fun gifts in memory of the Indigenous community Sateré-Mawe, located in the Santos Dumont district, the city of Manaus, Amazonas, to enable intercultural experiences in schools from the knowledge of heritage playful that ethnicity has to offer. The research sample is composed of the school community with ethnic ancestry Sateré-Mawe, and age between 10 and 14 years, and elderly of the community, indigenous leaders and teachers, which are the criteria for sample selection, as well as their exclusion. It was considered essential to the application of qualitative research through open interviews to promote a greater range of information on the proposed topic to contribute to a vision beyond the rules of the games and their toys, but able to see the representation of cultural and educational they have to offer. The analysis of games and toys was conducted from the perspective of motor development concepts and Motor Praxiology proposed by Pierre Parlebas. With these analyzes is possible to observe the contributions of toys and games for the development of indigenous and non-indigenous children in motor and social aspects. We also note that games and toys and their materials are identifying elements of the social group to which they belong, and when experienced in the educational contribute in preserving the traditional culture of the ethnic group.

Keywords: traditional games, jokes indigenous praxiology.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural é hoje reconhecida como elemento formador dos diversos grupos sociais, sendo um rico elemento para estudo e compreensão da formação de qualquer povo.

Para Andrade (2008)

“Diversidade cultural inclui as diferenças culturais que existem entre as pessoas, como linguagem, vestimentas, tradições, gênero, etnia, credo religioso, artes e costumes. A diversidade cultural valoriza a compreensão e o respeito mútuo, essenciais em uma sociedade multicultural e permite à sociedade buscar diferentes abordagens para resolver seus problemas.”

Dentro dessa diversidade encontramos diversos elementos formadores das diferentes culturas, sendo o jogo um dos elementos mais presentes (Caillois, 1990, Huizinga, 1980).

Essa diversidade cultural está presente também no ambiente escolar e se constitui numa realidade plural vivenciada em nossas escolas, sejam elas da rede pública ou particular.

Essa realidade nos faz entender ser necessário que todos os envolvidos com a Educação busquem meios para incentivar e fortalecer uma educação que valorize as culturas, uma educação com práticas interculturais onde possam ser valorizadas as riquezas que as diversas etnias têm a oferecer para a formação do aluno e até mesmo dos educadores, já que estes devem estar em constante formação.

Freyre (1963, p.14) diz que da tradição indígena ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos. Já Huizinga (1980), na sua obra *Homo Ludens* analisa o significado do jogo como elemento da cultura humana. Isso nos mostra a necessidade da preservação da cultura indígena para a preservação de nossa própria cultura. Da mesma forma esse entendimento fica claro nas palavras de Magalhães et al (2010), quando aponta que “O resgate, a valorização e a difusão da cultura indígena são elementos necessários à preservação dos conhecimentos e das manifestações culturais advindas das etnias que vivem nas diferentes regiões do nosso país.”

Tendo em vista uma educação intercultural capaz de atender ao desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, o jogo e os brinquedos mostram-se como uma alternativa a ser praticada na escola, pois se trata de uma atividade que “contribui para desenvolver as possibilidades da criança criar novas formas de compreender sua realidade sociocultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente” (Magalhães et al 2010).

Sobre a importância do jogo e das brincadeiras, Rita de Cássia Coelho¹ pondera que

Por meio do brincar é que a criança vai
significar e ressignificar o real, tornar-se sujeito e partícipe.
Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a
realidade e a cultura na qual vivem, incorporando-se e, ao

¹A coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em entrevista ao jornal Folha de São Paulo.

mesmo tempo, questionando regras, papéis sociais e recriando cultura. Nos jogos de faz de conta, por exemplo, a criança recria situações que fazem parte de seu cotidiano, trazendo personagens e ações que fazem parte de suas observações. As brincadeiras são repletas de hábitos, valores e conhecimentos do grupo social ao qual pertence. Por isso dizemos que a brincadeira é histórica e socialmente construída.

O brincar é uma aprendizagem social, pois se trata de uma troca com o outro. E neste caso a presença do professor é fundamental, para mediar as relações, promover a integração, planejar e organizar ambientes para que as brincadeiras aconteçam.

Este trabalho revela em sua essência o nosso desejo de mostrar como os jogos e brinquedos podem efetivamente contribuir como importante elemento na formação do indivíduo a partir dos exemplos da cultura lúdica da comunidade indígena Sateré–Mawé relacionando-os a conceitos do Desenvolvimento Motor e da Praxiologia Motriz de Pierre Parlebas, pretendendo mostrar também como esse tipo de cultura imaterial pode contribuir na valorização e preservação dos hábitos culturais do seu povo ao longo das gerações.

Em uma metodologia baseada nos parâmetros qualitativos, utilizando como instrumento de coletas de dados a entrevista aberta. A propósito do nosso objeto de pesquisa, a comunidade Sateré-Mawé está localizada no Bairro Santos Dumont e é formada por doze famílias, tendo vindo da área do Rio Andirá instalar-se na área urbana em busca de melhores condições de vida e educação para a formação de seus integrantes.

Para efeito de coleta de dados, a partir da metodologia proposta, foram realizadas entrevistas a comunidade, nas quais realizamos as entrevistas aos idosos com os seguintes questionamentos: a) De que jogos/ brincadeiras o senhor(a) se recorda de serem comuns entre as crianças da comunidade ou da sua infância e adolescência? b) O senhor se recorda quais eram as regras para jogar/brincar? Pode nos ensinar? Estes questionamentos também foram utilizados com a temática brinquedo.

Com os Professores e líder da comunidade os questionamentos foram acerca da utilização dos jogos e brinquedos na comunidade pela escola e sobre a presença da aldeia indígena em área urbana. a) Professor, existe alguma utilização dos jogos e brinquedos pela educação indígena na formação da criança Sateré? Estes jogos e brinquedos reforçam valores culturais da etnia? Qual aspectos o senhor(a) podem destacar sobre a presença da comunidade indígena em área urbana?

Com as crianças foram realizadas atividades lúdicas com os jogos e brinquedos coletados, buscando identificar de que jogos/brincadeiras cada uma das crianças mais gostavam e o porquê, bem como dos brinquedos. Tal processo ajudou a revelar o olhar da criança indígena sobre as praticas lúdicas de sua comunidade.

Estes questionamentos resultaram no trabalho que apresentamos a seguir e está dividido em quatro partes. A primeiro trata da fundamentação teórica, o embasamento conceitual para a formação do projeto e reconhecimento da problemática. Neste capítulo apresentamos um breve marco histórico dos indígenas no Brasil, a educação intercultural e as comunidades indígenas, as possibilidades para a educação intercultural indígena onde o foco são os jogos e brinquedos. Na

segunda parte tratamos da Metodologia aplicada e o porquê da escolha de cada método procedimental. A terceira parte apresenta os resultados e discussões relacionando a fala da comunidade Sateré-Mawé e o levantamento bibliográfico realizado, bem como os jogos e brinquedos coletados. E a quarta parte versa sobre os jogos e brinquedos analisados sob a ótica do desenvolvimento motor e da Praxiologia Motriz de Pierre Parlebas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Marco histórico

Para este início faz-se necessário uma breve revisão quanto à evolução das condições para atender e reconhecer os povos indígenas como parte integrante da história brasileira até sua autonomia social. Para isto nos deteremos às leis e diretrizes para a Educação Indígena no Brasil em comparação a alguns fatos históricos dos indígenas no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao se referir às modalidades de ensino, mais especificamente à Educação Indígena, faz um diagnóstico da educação para estes povos no Brasil no século XVI, onde apresenta:

“a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios

e negação de identidades e culturas diferenciadas.” (Plano Nacional de Ensino, 2001).

Segundo Leonardi (1996), quando o índio se recusava trabalhar ou se revoltava opondo resistência ao processo de escravização, ele era duramente perseguido e reprimido, sendo este período marcado por uma tentativa de nivelamento entre os povos indígenas a cultura do não-índio gerando resistência à colonização e batalhas sangrentas, por exemplo, a Guerra dos Manaós (1723-1744), dentre tantas.

De acordo com Freire (2004), “a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.” A imposição do processo escolar entre os povos destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo e importantes para a humanidade.

Os governantes utilizaram-se da educação como forma de catequizar os indígenas partindo do pressuposto de que os mesmos não tinham valor como seres humanos e não pensavam como os brancos, numa forma agressiva de discriminação. Essa postura ideológica se fez presente no processo educativo contribuindo para a desvalorização dos indígenas e representando também aquilo que se conhece como massacre cultural.

No processo de civilização porque passamos, atingimos outros patamares de reconhecimento da alteridade, confirmado pela Constituição Federal de 1988 que garantiu aos índios o direito de manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, deixando de serem considerados uma categoria social em vias de extinção e passando a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados. A partir de então os indígenas têm direito a uma educação intercultural e bilíngüe.

Este direito está expresso no Plano Nacional de Educação: “A escola entre grupos indígenas ganhou, então, um novo significado e um novo sentido, como meio para assegurar o acesso a conhecimentos gerais sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade daqueles grupos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados grupos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo e adequando-se ao seu projeto de futuro.” (Plano Nacional de Educação, 2001: p14).

De fato, não podemos negar a grande evolução desde os tempos passados até os dias de hoje no que se refere à legislação para atender aos povos indígenas. Como também não podemos negar que das leis até o atendimento a essas comunidades alguns pontos ainda podem ser discutidos. Dentre estes pontos merecem destaque a educação para as crianças indígenas, a contribuição de sua cultura para a educação dos não-indios e a preservação dos costumes específicos de cada etnia.

A interculturalidade aparece na legislação como um apontamento a ser seguido para alcançarmos as comunidades indígenas, atendendo-as em suas

necessidades sem cometermos os mesmos flagelos dos tempos passados. Ao se falar em interculturalidade nos remetemos ao conceito de duas ou várias culturas se relacionando por intermédio de um ou mais aspectos formadores destas culturas, no caso específico deste trabalho, os jogos e brinquedos.

Saltando as nossas concepções dois pontos se sobressaem: o primeiro diz respeito ao fato de que nas escolas indígenas tem-se buscado trabalhar a interculturalidade e o bilinguismo - as crianças aprendem a língua materna sem deixar a língua portuguesa de lado; as crianças indígenas aprendem sobre sua etnia, sem deixar a ciência dos não-indios de fora da sua busca pelo saber. Neste contexto, observar-se a interculturalidade tornando-se real somente daqui para lá, ou seja, nós oferecemos e os indígenas recebem. No entanto, onde é que a interculturalidade passa a se realizar de lá para cá? Ou seja, aonde é que a cultura dos indígenas está sendo recebida pelos não-indios? Principalmente ao que nos referimos neste trabalho. [...] se, por um lado, há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia-a-dia de uma escola indígena (Dias de Paula², 1999).

Outro ponto ao qual nos reportamos, também um aspecto do Plano Nacional de Educação, refere-se aos projetos educacionais³, onde se reconhece a partir das várias experiências nas regiões do Brasil, a construção de projetos que se adequem às especificidades culturais das etnias. Porém, para construirmos projetos de acordo com as especificidades sociais, culturais e históricas de cada

²Assessora pedagógica da Escola Indígena *Tapirapé*. Mestranda em Estudos Linguísticos- UFG. Membro do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). E-mail: xeretyma@persogo.com.br

³Idem. cf pag. 11.

etnia é necessário, primeiramente, conhecer esses aspectos para melhor os atender.

Santos (2006) diz que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. E ainda “É necessário identificar e potencializar aquelas versões mais abertas, amplas e que apresentam um círculo de reciprocidade mais amplo, que favoreçam o diálogo com outras culturas”. Nestes termos temos a definição de interculturalidade como um espaço de respeito entre as culturas sem que estas percam sua autonomia. E que a diversidade tem elementos capazes de contribuir na relação entre si. Porém identificar esses elementos é o primeiro passo necessário para o diálogo entre culturas.

1.2 Educação intercultural e as comunidades indígenas

A conquista de espaços sociais e políticos só foram possibilitadas através de políticas indigenistas e de mudanças no contexto mundial ocorridas a partir da década de setenta, ocasionando uma reorganização dos povos indígenas e sua relação com organizações não-governamentais.

A partir daí passa a ser reconhecida a diversidade cultural e a escola passa a ser um espaço no qual os direitos sociais, lingüísticos, políticos, pedagógicos são contributos na valorização da tradicionalidade dos povos.

Neste contexto de mudanças sobre a educação escolar os povos indígenas aprenderam a se organizar e reivindicar seus direitos a cidadania. “Os

movimentos sociais foram importantes na contribuição para a mobilização indígena e a sensibilização da consciência de setores da sociedade brasileira.” (Ângelo,2001)⁴

Ao reconhecer o valor dos conhecimentos construídos pelas comunidades indígenas ao longo destes séculos, do seu processo particular de aprendizagem e sua visão do mundo traz consigo a discussão e o apoio a uma educação escolar dentro de uma visão intercultural e de preservação étnica.

É indispensável reconhecer que ao falarmos em povos indígenas não podemos tratá-los como portadores de uma cultura singular se isto significar “donos de uma cultura igual”, uma vez que cada etnia possui uma identidade impar, própria. É indispensável identificar estas especificidades para melhor atender-las favorecendo o diálogo intercultural proposto pelo PNE sem deixar de reconhecer a raiz de cada cultura envolvida.

“Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas.” (UNESCO).⁵ Logo a educação intercultural apresenta-se como uma alternativa em que a troca de conhecimentos específicos de um povo favorece sua valorização cultural uma vez que é posto em prática sem oprimir ou reprimir o outro.

Esta educação intercultural deve estar presente nas comunidades indígenas como uma possibilidade de valorização e revitalização da cultura massacrada por fatos históricos dos séculos passados. No entanto, é necessário

⁴Índia Paresi, Historiadora, Presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, Professora Auxiliar na Etapa de Ciências Sociais I. Texto apresentado em palestra proferida durante o Congresso Brasileiro de Qualificação na Educação - Formação Profissional, outubro de 2001.

⁵Relatório Mundial da UNESCO (União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura). *Investir na diversidade Cultural e no diálogo Intercultural*. 2010

também reconhecer o valor desta riqueza cultural para educação de todos, além dos indígenas aos não-indios uma vez que apresentam uma soma infindável de “experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade”. (BRASIL. MEC, 2007).

Num país pluricultural e multiétnico como o Brasil, o grande desafio da escola pública dos não-indios é proporcionar qualidade de ensino a todos respeitando o diálogo entre as culturas. Deste modo, com os novos horizontes propostos para a educação intercultural, mas sem deixar de observar os processos a serem vencidos para atender de forma integral o indivíduo indígena e o não-indio, faz-se necessário repensar as práticas educacionais procurando estratégias para o processo de aprendizagem.

“Essas pedagogias são evidenciadas nas escolhas metodológicas para a aquisição da lecto-escritura⁶, no uso da oralidade para a construção dos conhecimentos, na organização do tempo e do espaço escolar, no agrupamento dos estudantes, nas diversas atividades feitas a partir da associação da escola com a vida comunitária (PIANTA, 2003).

1.3 Práticas corporais lúdicas na escola: possibilidades para um diálogo intercultural

⁶Processo de ensino aprendizagem em que se busca a habilidade de ler e escrever. Disponível em: www.lectoescritura.net acessado em: 28 de jan. 2012

Toda a história dos povos indígenas é pautada por uma grande soma de riquezas culturais, seja sua lingüística, sua arte, sua religião, seus costumes. No entanto, nos deteremos às práticas corporais indígenas, as práticas lúdicas desses povos, e as contribuições que seus jogos(brincadeiras) e brinquedos têm a oferecer para a construção da educação intercultural,valorização e preservação de seus costumesbem como para o desenvolvimento do individuo ao que compete a Educação Física Escolar nas series iniciais do Ensino Infantil e Fundamental.

Ao explorarmos a rede de saberesdos povos indígenas os jogos e seus brinquedos aparecem como uma via de mão dupla para a educação intercultural, uma vez que podem contribuir na educação escolar indígena e na chamada educação regular ou dos não-indiose também preserva entre as crianças indígenas costumes inerentes a sua etnia.

“A identidade e subjetividade infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais”. (SILVA, 2002). Tais representações se dão, também, através de jogos e brinquedos comuns entre as crianças indígenas.

Os jogos são ricos em significados agregando elementos da vida em comunidade, das relações entre si e com os outros,o que garante a essas atividades a capacidade de serem meios para a preservação de seus costumes.Assemelham-se as atividades diárias relacionando as tarefas do cotidiano ao brincar, embora nem sempre isto ocorra intencionalmente, nem conscientemente.

Brougère (1995) afirma que o brincar é um elemento da cultura dotado de uma significação social. “Ao brincar a criança relaciona-se com seu mundo de dentro e com o de fora, estabelecendo e elaborando pontes, ligações, percursos e

direções fundamentais para o entendimento de si mesma e de tudo o que acontece à sua volta”.

Como proposta para a educação intercultural os jogos (brincadeiras) e brinquedos indígenas propiciam um diálogo entre seus praticantes, sendo perfeitamente aplicáveis entre as crianças de faixas etárias diferentes e atendem aos princípios da interculturalidade para a educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais pretendem criar condições nas quais, os estudantes tenham acesso ao conhecimento socialmente elaborado e necessário para a cidadania. Para tal, seus objetivos trazem norteamentos para “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 crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (PCNs, 1998)

Ainda como objetivo dos PCNs temos: “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania”, de tal modo que os jogos e brinquedos indígenas adéquam-se a estes objetivos, pois oferecem as condições que se espera para a formação na educação escolar de acordo com os PCNs. Contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas condições de compreender o mundo a sua volta, e a realidade na qual estão inseridos. (GRANDO, 2010)

Para a valorização do patrimônio cultural indígenas pelos jogos e brinquedos são de grande valia. “Os jogos são adaptados por cada povo para brincar com as coisas da cultura e da natureza onde vivem. E há outros que são específicos de

cada povo.” (GRANDO,2010). Os brinquedos de acordo com Berta Ribeiro (1988) “são elementos da cultura que está estritamente relacionado às atividades e tarefas cotidianas do mundo adulto”. Ao construírem seus brinquedos as crianças procedem como em geral na aldeia indígena: no processo do exercício de conhecimento e da produção, sabe-se tudo, do habitat onde se busca a matéria-prima, a transformabilidade dos materiais, do manejo dos instrumentos e de sua conveniência para determinados fins. (SILVA, 2002).

Antes mesmo de aprender a ler, a criança brinca. Quando adultos os jogos e brinquedos fazem parte da lembrança, contam uma parte da história das pessoas. De onde elas vieram, como passaram pela infância, os seus laços sociais. Mostram uma parte de sua cultura, de sua identidade.

Ferreira apud Neves (2005) diz que o ser humano é essencialmente *Homo Ludens*(do latim, brincar, jogar). E reforça que,

“o jogo faz parte da gênese humana. Ele se inscreve no escopo do prazer, da sensibilidade e das emoções. Congregam valores culturais importantes, que asseguram a identidade de grupos. Nos jogos tradicionais indígenas permeiam os mitos, os valores culturais, um mundo material e imaterial de cada etnia”.

Os brinquedos indígenas, tido como o material, produzido pelas próprias crianças, são como miniaturas dos instrumentos usados pelos adultos. Aos homens da tribo cabe a caça e os trabalhos braçais, o menino indígena, produz a flecha, a zarabatana. À mulher cabe a criação dos filhos, o zelo pela casa, a menina indígena fabrica panelas, brinca de boneca. Ao produzir seus brinquedos reproduzem a vida quando adultos. E nisto está o imaterial. Sem se dar conta as crianças aprendem as tarefas e o seu papel na comunidade indígena. De tal modo,

que os jogos e brinquedos indígenas são capazes de contribuir para um diálogo intercultural nas escolas sejam elas do ensino regular ou da educação indígena.

1.4 Educação Física escolar: tempo e espaço para a prática da interculturalidade pelo movimento

Neste contexto, de produção de um saber intercultural, envolvemos as aulas de Educação Física como o espaço no qual essa prática possa acontecer, tendo os jogos e brinquedos como instrumentos de intervenção no processo de aprendizagem da criança, sendo este o tempo em que tais intervenções são capazes de contribuir de maneira mais acentuada no desenvolvimento através do movimento.

“...experiências motoras que se iniciam na infância são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo, visto que os movimentos fornecem o principal meio pelo qual a criança explora e controla o seu ambiente.(Tani,1988)

Os jogos indígenas implicam movimento e esse movimentar-se é espaço para desenvolver:

“A comunicação, a expressão da criatividade e a dos sentimentos são feitas através de movimentos. É por meio dele que o ser humano se relaciona com o outro, aprende sobre si mesmo, quem ele é, o que é capaz de fazer, aprende sobre o meio social em que vive”. (Tani,1988).

Geertz (1989) diz que nós somos animais incompletos e inacabados que completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura geral, mas através de formas altamente particulares de cultura.

De modo que os jogos e brinquedos indígenas, construídos a partir de exemplos da vida em comunidade, da relação entre si e com o outro, com o ambiente onde vive, ou seja, carregados do saber cultural de cada etnia, trazem consigo implicações diretas para o desenvolvimento. “A cultura, mais que consequência de um sistema nervoso estruturado, seria um ingrediente para o seu desenvolvimento”. (Daolio, 2004)

As contribuições dos jogos e brinquedos como meio para o desenvolvimento da criança e do adolescente na Educação Física escolar possuem inúmeras possibilidades dentre os conceitos que norteiam a Educação Física na escola.

Para os PCNs e trabalhos propostos acerca das tendências da área em ambiente escolar, a saber: abordagem psicomotora, construtivista, desenvolvimentista e crítica, apontam elementos necessários para um bom aproveitamento desse componente curricular obrigatório, capazes de oferecer condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor em que o jogar (brincar) propicia condições para que isso aconteça na prática.

“... a brincadeira tem uma função importante que estimula a imaginação da criança. Por meio do brincar é que a criança vai significar e ressignificar o real, tornar-se sujeito e partícipe. Ao brincar, as crianças exploram e refletem sobre a realidade e a cultura na qual vivem, incorporando-se e, ao mesmo tempo, questionando regras, papéis sociais e recriando cultura. Nos jogos de faz de conta, por exemplo, a criança recria situações que fazem parte de seu cotidiano, trazendo personagens e ações que fazem parte de suas observações. As brincadeiras são repletas de hábitos, valores e conhecimentos do grupo social ao qual pertence”.⁷

⁷A coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Rita de Cássia Coelho, fala à **Folha** sobre a importância da brincadeira nos primeiros anos escolares.

Outra característica observada em qualquer jogo praticado pelos seres humanos, destaca-se a mais constante presença da função disciplinadora que os jogos exercem. A função pedagógica que é agregada ao jogo o coloca em posição de processo pedagógico aos quais muitos educadores, senão todos, em algum momento recorrem.

Caillois (1990) afirma que “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”. Tais regras podem definir de qual jogo trata-se, definem suas características, estratégia para enfrenta-lo e afins. Bem como o modo como se cumpre as regras pode decidir o final do jogo. Decidem, por exemplo, se haverá ou não um vencedor ou se o jogo será somente para a diversão, sendo o seu final ditado pelo cansaço ou apenas a vontade de fazer outro jogo.

A comparação que se faz com o uso das regras do jogo pode ser uma simulação de uma situação real que ajudará aquele que o pratica a compreender melhor. Nos círculos pedagógicos isto é facilmente percebido. Quando se propõe uma atividade ao final objetiva-se que ela auxilie na compreensão de determinado assunto a partir de atividades próprias da infância: um jogo que envolva números para a explicação de contas matemáticas, um jogo de memória para auxiliar na formação de palavras ou um jogo de faz- de-conta para ensinar regras do trânsito.

Além das regras podemos observar os componentes cognitivo e afetivo, presente em todos os jogos. O componente cognitivo está em contínua formação e manifesta-se diante de cada significado cultural a qual o indivíduo vai defrontando ao longo do jogo. Ao pensar sob determinada lógica, os comportamentos e as

manifestações afetivas variam diante de objetos ou pessoas, conforme a atribuição de valores (GALLAHUE 2005).

Nos PCNs para a Educação Física, ao referir-se ao jogar, reconhece que as crianças e adolescentes são capazes de distinguir no jogo aspectos como: valorização dos jogos recreativos e das danças populares como forma de integração social e lazer; cooperação e aceitação das funções dentro do trabalho de equipe; valorização da cultura corporal de movimento como parte do patrimônio cultural da comunidade. (PCNs Educação Física, 1998)

A partir dessas propostas surgem abordagens para a prática da Educação Física na escola. Para a abordagem psicomotora, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando garantir a formação integral do aluno. Na abordagem construtivista a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, e para cada criança a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo. A abordagem desenvolvimentista é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora. Enquanto as abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais. (op. Cit.)

Para tanto, muito dos aspectos que cada abordagem busca alcançar estão presentes nos jogos e nos brinquedos. Desde o estímulo às valências físicas até

contribuições em outros aspectos da aprendizagem, como por exemplo, os temas transversais proposta dos PCNs.

“O jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido. Faz a manutenção do que foi aprendido. Aperfeiçoa o que foi aprendido. ‘ O jogo pode ter uma função educativa e que podemos utilizá-lo, mesmo que seja como açúcar que envolve o medicamento para dissimular seu amargor’(Colas Duflo)”. (Freire, 2005)

Os jogos e brinquedos indígenas, nosso objeto de pesquisa, apresentam-se, portanto, como possibilidades reais para uma educação intercultural onde se mantém preservados os costumes de cada povo além de contribuírem para a formação nos aspectos afetivos, motores e cognitivos em ambientes de grande diversidade cultural. Para a Educação Física escolar os jogos e brinquedos que apresentamos neste trabalho oferece condições para a prática deste componente curricular obrigatórios sem mate-la tendenciosa, mas ajudando na formação do aluno e, todos os eixos em que a Educação Física se dispõe a trabalhar partindo daquilo que dita os Parâmetros Curriculares.

2. METODOLOGIA

Nosso estudo tem o design de pesquisa qualitativa de *caráter exploratório*, que para MINAYO (2010), “consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo”, o que caracteriza nosso primeiro objeto de estudos, qual seja, identificar e classificar as práticas corporais lúdicas da comunidade Sateré-Mawé em Manaus.

Inicialmente procedemos com a realização de levantamento bibliográfico, objetivando o embasamento da pesquisa, criando assim uma aproximação com a temática proposta e o arcabouço teórico dos pesquisadores.

O universo da pesquisa está representado pela comunidade indígena Sateré-Mawé "I' Apyreayt't" habitante em Manaus. Participam crianças e adolescentes de 10 a 14 anos além de idosos da comunidade. A amostra foi constituída pelas crianças habitantes da comunidade e descendente de indígenas num total de 20, e de 2 idosos apresentados pelo líder da comunidade como pessoa de domínio da sua cultura, tendo também como participantes o líder e os professores da comunidade.

A escolha da entrevista como técnica para essa pesquisa está apoiada nos trabalhos de MINAYO (1996), para quem "o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas". Os dados não são apenas colhidos, mas também resultado de interpretação e reconstrução pelo pesquisador, em diálogo inteligente e crítico com a realidade. (DEMO, 2001).

A entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. É utilizada também na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos (MINAYO, 1993), o que

favorecerá a riqueza de dados da pesquisa alcançando assim os objetivos almejados, permitindo uma análise a partir da realidade na qual os sujeitos da pesquisa estão envolvidos e revelados pelos próprios entrevistados a partir de sua fala.

De acordo com a divisão proposta por Selltitz et al. (1987) para os tipos de entrevista, a entrevista em profundidade é extremamente útil para estudos do tipo exploratório, que tratam de conceitos, percepções ou visões para ampliar conceitos sobre a situação analisada. Pode ser empregada para o tipo descritivo, em que o pesquisador busca mapear uma situação ou campo de análise, descrever e focar determinado contexto. Tais contribuições deste método para a coleta de dados caracterizam nossos objetivos de pesquisa.

Os dados coletados serão co-relacionados e classificados de acordo com a categorização das práticas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, e com base nas Diretrizes para a educação Indígena, uma vez que uma das propostas desta pesquisa é contribuir para uma educação intercultural e os PCNs é que norteiam as discussões acerca da educação.

O levantamento das praticas corporais foirealizado através de trabalho de campo na Comunidade Sateré-Mawé localizada no Bairro Santos Dumont em Manaus, tendo como pessoa chave o Sr. Nilson Sateré, líder local e os Professores Timóteo e Juracy, líderes comunitários e professores indígenas.

Foram entrevistadas duas pessoas idosas indicadas pelo líder da comunidade, detentoresdo conhecimento e da memória das práticas corporais lúdicas da etnia, sendo um dos idosos a matriarca da comunidade. Aos idososcoube, portanto,o relato das práticas tradicionais da comunidade. As crianças

da comunidade e adolescentes participaram buscando registrar o seu olhar sobre as brincadeiras e jogos. Após o levantamento e registro de algumas brincadeiras, passamos à aplicação das mesmas. Realizamos práticas regulares dos jogos coletados com as crianças, uma vez, semanalmente no período de agosto a dezembro de 2011.

O trabalho de coleta de dados com o líder e professores da comunidade buscou avaliar a importância das brincadeiras e jogos no processo de educação do povo Sateré. Durante as entrevistas os informantes descreveram as brincadeiras e jogos indicando número de participantes, formação inicial, desenvolvimento e critério para determinar o vencedor, quando houver. Todos os sujeitos da pesquisa acabaram por participar do levantamento inicialmente reservado aos idosos. Professores e as crianças da comunidade também detinham o conhecimento de algum jogo ou brinquedo que mais apreciavam. As informações foram gravadas e registradas posteriormente construindo-se assim um acervo da cultura imaterial dos Sateré-Mawé.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1A comunidade indígena em área urbana

De acordo com dados do IBGE para o Censo de 2010, mais de 230 povos indígenas somam 817.963 pessoas. Destas, 315.180 vivem em cidades e 502.783 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,42% da

população total do país. Destes 230 povos indígenas 62⁸ povos estão localizados no Amazonas.

A etnia Sateré-Mawé possui uma população de 10761 de acordo com a Funasa 2010. Na área urbana da cidade de Manaus eles estão localizados no Bairro Santos Dumont na comunidade denominada “I’Apyreayt’t.

Quando questionados sobre sua visão sobre a presença da comunidade indígena em área urbana, sobre os motivos que os trouxeram para a cidade, as dificuldades de manter-se neste lugar, constatou-se a busca de conquista pelo espaço e a qualidade de vida como os principais motivos que os trouxeram para a cidade. *“Em uma palestra eu ouvi, dizia assim: ‘os indígenas tem muita terra, porque tão aqui?’ As áreas são grandes. Mas a busca de melhoria, de estudo faz sair. Se você não se movimentar, vai ficar pior do que antes.”* (Professor Indígena, da comunidade em entrevista concedida no dia 29/09/2011)

As palavras do professor da comunidade reafirmam o que disse Gusmão (2008) sobre o deslocamento das comunidades indígenas: “deslocam no tempo e no espaço e, no entanto, em diferentes espaços e latitudes, as particularidades se reafirmam, [...] reivindicam um lugar próprio e singular, fazendo de nosso tempo um tempo aparentemente esquizofrênico”.

As dificuldades e desafios encontrados pela comunidade Sateré-Mawé, que veio do Rio Andirá para a cidade, está na conquista do seu espaço para afirmar-se, na busca de casa, procura de emprego. No entanto, o maior desafio é manter sua cultura. Tal dificuldade chama para o líder da comunidade e para o professor a responsabilidade de manter as tradições da etnia, agora localizada na cidade. “O

⁸Censo IBGE para 2010. Nos estados da Amazônia Legal brasileira a população de pessoas autodeclaradas indígenas, é de cerca de 383.383 <<http://piib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>>Amazonas acessado em 28 de jan de 2012,as 14:50h

líder (tuxaua) da comunidade, e agora o professor também é que mantêm a cultura. Devemos ter a palavra firme para manter a cultura. Dizer: vamos fazer e, fazer.”
(TuxauaSateréMawé da comunidade “I’Apyreayt’t)

Durante o período em que realizamos as visitas a comunidade esta passou por um período de transição. O Tuxaua passou esta função ao seu irmão. Quando isto aconteceu os professores indígenas da comunidade tornaram-se responsáveis por acompanhar o novo Tuxaua na sua nova função. Nas primeiras semanas eles, professores e o Tuxaua, reuniam-se para deliberar sobre as atividades na comunidade, sobre os deveres. Estes fatos, assim como reconhecido na fala no Tuxaua, acima citada revela a presença e a importância dos professores enquanto detentores do saber tradicional e organizacional social da comunidade. A eles é atribuído as funções que cabem aos idosos nas comunidades indígenas quando da ausência destes. Assim como em séculos passados em que os indígenas precisavam se organizar para conseguir proteger-se do domínio do não-indio, tentando guardar os seus costumes, assim também, a comunidade indígena busca meios para preservar seus costumes onde quer que estejam inseridos. (GUSMAO,2008)⁹E a área urbana acaba por impor esse tipo de atitude às comunidades que nela se estabelecem para que não sejam engolidos pelo costume do homem urbano.

Ponte, (2009) destaca que, para os indígenas:

“Viver como branco na cidade significa ter a possibilidade não só de concorrer com os brancos pelo acesso à educação escolar, ao dinheiro, a bens e serviços, mas também de se reposicionar no sistema indígena de prestígio. Contudo, a transformação também põe para os índios um dilema: se, por um lado, a apropriação do conhecimento dos brancos representa uma forma de garantir o

⁹Idem. , pag. 19

controle sobre a sua situação presente e futura, por outro, ela envolve um risco para a própria identidade indígena, que tem na noção de comunidade um importante sustentáculo, como já vimos. Formulando de maneira sintética, a questão que se colocaria para os índios seria a de como se apropriar do conhecimento dos brancos sem precisar viver como branco, isto é, sem precisar viver como se vive na cidade.”

A educação escolar representa um dos motivos significativos que trazem os indígenas para as áreas urbanas, mas de acordo com os professores da comunidade Sateré-Mawé, a educação também é considerada uma oportunidade de acolhida para estes povos que vem para a cidade, principalmente para as crianças, também é o meio pelo qual se educa os que crescem fora das aldeias aos costumes da etnia. Pois o que os professores indígenas apreendem em sua formação é de manter a cultura.

No entanto, os professores também ressaltam as dificuldades encontradas pelas crianças da comunidade que freqüentam a escolar regular. Um destes exemplos é citado pelo Professor: *“Vejo muito preconceito dentro da escola. Um dia passou uma criança chorando. Eu perguntei por quê. ‘Porque meu colega me chamou de índio, do mato’. Ela me disse que não ia mais estudar.”*

Pensamos que para construir uma condição que supere a crise de valores humanos, existentes em todas as instâncias, é preciso que se construa uma nova geração de pessoas, de professores, de alunos marcados por um processo de qualificação que os leve a transcender o domínio de qualquer especialidade. (...) Não há como promover um processo educacional se qualquer um dos sujeitos for menos valorado que o outro. (França,2010)

Para o Professor Sateré a escola *“tem de servir para que a criança pense: minha cultura serve para mim. Para que as crianças não tenham vergonha. A escola influencia. Tem que saber quem você é, respeitar e valorizar sua cultura. Saber que tem valor.”*

Quando a escola contribui neste processo as crianças orgulham-se de sua identidade. Exemplo disso são as participações das crianças em apresentações nas escolas onde cantam, falam na sua língua, não tem vergonha de expor quem verdadeiramente são culturalmente. Este é, aliás, uma dos outros motivos pelos quais se atribui o aumento dos povos indígenas na área urbana: pessoas que passaram a assumir a identidade indígena e que antes se identificavam como pardas ou negras. O que se firma nas palavras dos professores da comunidade é que a educação e seus agentes devem ir ao encontro da desalienação.

Nas situações presenciadas nesses primeiros momentos de visitas a comunidades, onde se buscou conhecer o lugar no qual se deu a pesquisa, a comunidade reafirmou-se a educação e os professores, seus agentes, como aqueles a quem cabe o manter a cultura em área urbana. É uma preocupação na formação dos professores que vai além do que se aprende na academia, já que os professores Sateré-Mawé, são acadêmicos de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

3.2 Jogos e brinquedos indígenas Sateré-Mawé

3.2.1 Jogos

1. MANJA PEGA NO RIO

Brincadeira do manja no rio. Uma pessoa subiu na árvore próxima a água. Então chamou seu amigo para pega-lo. Mas o amigo não sabe subir na árvore. Então resolveram fazer essa brincadeira no rio. A regra: primeiro a pessoa que chega por ultimo é a *manja*. O dever de quem é a manja é pegar o outro para tomar o seu lugar, estes tentarão fugir usando o nado ou o mergulho para escapar da manja. (Esta brincadeira foi trazida para a cidade e adaptada pelas crianças. Uma vez que não há a presença de rio na comunidade, tendo assim o jogo MANJA PEGA).

2. MANJA PEGA

As crianças se reúnem no centro da comunidade e mutuamente decidem quem será a *manja*. Outra decisão que tomam é em relação as crianças menores. Caso estas decidam participar eles são tidos como “protegidos”, ou seja, participarão da brincadeira, mas não poderão ser a manja e se forem tocados escolherão quem fará o papel de manja em seu lugar. O jogo continua quando tendo escolhido quem será a manja, este deve contar até o numero determinado pelas demais crianças. Quando terminar deverá correr atrás das outras, estas por sua vez, devem esquivar-se para não serem tocadas, ao contrário, aquele que for tocado passará a ser a manja.

3. MANJA CORRENTE

Este jogo também é uma variação do manja pega, seguindo a mesma regra para a escolha da manja. No entanto, aqueles que forem tocados pela manja não o substitui, mas segurando-o pela mão o ajuda a pegar os outros. Tudo recomeça quando todos forem pegos e estiverem segurando na mão dos outros formando uma corrente.

4. MANJA-ESCONDE

“Que os brancos levaram...”

Com as crianças reunidas um é escolhido o “manja” que, em um local determinado, irá contar até dez ou qualquer numero acima de dez. Esta contagem determina o tempo que os outros participantes têm para se esconderem. O local escolhido para realizar a contagem será também o lugar do “salvamento”. Após o fim da contagem o “manja” sai à procura das outras crianças que estão escondidas. As crianças por sua vez podem ser “salvas” se correrem ao local do salvamento, o tocar e contar até três. Aquele que for encontrado primeiro pelo “manja” toma o seu lugar no jogo.

5. MANJA COLADO

Neste jogo o objetivo daquele que for escolhido a manja é tocar as outras crianças, que ao serem tocadas devem permanecer paradas no mesmo lugar, só podendo voltar a movimentar-se se outra criança a tocar. O jogo recomeça

quando a última criança for “colada”, ou seja, tiver que ficar imóvel. Esta última criança escolhe quem será a próxima manja.

6. BARRA BANDEIRA

Neste jogo as crianças dividem-se em duas equipes buscando uma equivalência numérica. O espaço será dividido ao meio com uma equipe em cada lado. Deve ser colocada uma pequena bandeira no campo de cada equipe ou algo que a simbolize, como um graveto. O objetivo de cada equipe é defender sua bandeira para que a outra equipe não a pegue. Caso a equipe 1 consiga pegar a bandeira da equipe 2 ou vice-versa e levá-la para o seu campo o jogo termina e serão considerados os vencedores. Porém, cada vez que um jogador entrar no campo da equipe adversária e for tocado por um deles ficará “colado” sem poder mover-se até que um de seus companheiros o toque novamente ou que sua equipe consiga pegar a bandeira o devolvendo o direito de movimentar-se, neste caso o jogo recomeça. Caso este contato ocorra na linha, os jogadores, cada um em seu campo, segurando um na mão do outro medem força tentando puxar o adversário para seu campo quem passar para o outro lado passará a pertencer àquela equipe.

7. PULAR CORDA

Duas pessoas seguram uma corda, cada um em uma extremidade. Os outros participantes ficam organizados em duas filas. À medida que os participantes vão pulando a altura da corda vai aumentando. Aquele que não conseguir

passar é eliminado. Quem consegue transpor a maior altura com um salto será considerado o vencedor. Vai se repetindo até que reste somente um vencedor. Esta brincadeira imita a brincadeira dos macacos quando se reúnem para brincar passando de um galho para outro das árvores.

8. FLECHA

As crianças se reúnem em grupos de quatro pessoas. Uma criança começa jogar uma flecha em um objeto com uma distancia mínima de cinco metros do ponto de onde estão fazendo o lançamento. Um dos objetivos é acertar o objeto com a flecha. Todos atiram cada um em sua vez. Aquele que acertar pode pegar as flechas que os outros erraram. Mas, para ficar com essas flechas ele precisa acertá-las no alvo. Caso isso não ocorra as flechas voltam para o seu dono. O jogo continua até que somente um possua todas as flechas.

A distancia vai sendo aumentada à medida que o jogo vai acontecendo e os participantes vão se adaptando ao jogo. Isso ocorre para que haja um aumento no nível de dificuldade do jogo.

Flechas: são produzidas das fibras das árvores que possuam potencial de durabilidade e resistência como o bambu. Aqueles que vão brincar é que produzem sua própria flecha.

9. BRINCADEIRA COM SEMENTE DO TUCUMA

Primeiro precisa-se conseguir o caroço de tucumã. Para essa brincadeira duas pessoas podem participar cada uma com pelo menos quatro caroços de

tucumã. Cada um coloca dois caroços de tucumã um atrás do outro formando uma fila. Cada participante se põe ao lado da fila de caroços, um a direita e outro a esquerda. Em posse de um caroço de tucumã cada participante por vez faz um lançamento em direção a fila de caroços. O objetivo é retirar o caroço do lugar. Aquele que conseguir fica com o caroço pra si. Termina quando uma das pessoas toma todos os caroços de tucumã. Ganha aquele que ao fim da brincadeira obtiver o maior numero de caroços de tucumã. Essa brincadeira é muito comum entre as crianças. O caroço de tucumã pode ser substituído por outras sementes.

10. PIRACEMA (Ele é o peixe)

“Num igarapezinho eles colocam uma barreira e a piracema fica lá. Então, a piracema acontece quando eles querem pular por cima dessa barreira.”

Com os participantes organizados em círculo um é escolhido a “pira” (peixe) e fica ao centro da roda. Aqueles que estão no círculo de mãos dadas representam a barreira e não podem deixar a “pira” que simboliza o peixe sair. O objetivo de quem está no centro é sair. Aquele que deixar a “pira” sair toma o seu lugar no centro da roda. O jogo não tem um fim determinado por alguma regra. Ele acontece enquanto houver disposição dos participantes.

11. FUTEBOL COM BOLA DE PALHA

Os garotos se reuniam nos intervalos das aulas para jogar o futebol. O espaço não tinha delimitações como as que conhecemos. Todo o lugar era

usado para a realização do jogo. Todos participavam do futebol, as equipes não tinham um limite de integrantes apenas organizavam-se de modo a atender ao máximo a igualdade entre os times, o que não impedia a participação de quem quisesse nos casos em que o numero de jogadores não era par. O único objetivo que tinham era o de fazer gols. O jogo durava até a professora chamar de volta para a aula.

“Saíam para o recreio e iam brincar, brincar... até a Professora chamar e já iam de novo pra escola.”

12. GUARDA ESSE ANEL, NÃO DIGA NADA A NINGUEM

As crianças se reuniam sentadas uma ao lado da outra. Uma das crianças começava o jogo com o anel escondido na mão passando sua mão fechada pelas mãos de cada um dos integrantes enquanto diz “receba esse anel e não diga nada a ninguém” até que decide deixar o anel na mão de um dos participantes sem que os outros percebam. O objetivo é que um dos participantes adivinhe com quem ficou o anel. Aquele que acertar recomeça o jogo.

13. PASSEAR NA FLORESTA ENQUANTO SEU LOBO NÃO ESTÁ

Musica: “Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não está. (Mas seu lobo está escondido!) Vamos passear na floresta enquanto seu lobo não está. Onde está o seu lobo?”

Uma das crianças era escolhida o lobo, enquanto os outros cantavam a musica na roda, aquele se escondia. Ao final da música as crianças que

estavam na roda iam procurar o “lobo” quem o encontrasse tornava-se o lobo da vez.

14. MARUJO

Faziam um chapéu pra cada um como de marinheiros e enfeitavam, à mão levavam um cajado. Os meninos brincavam de roda cantando “Em barca nova, em barca nova de quarenta remos, de quarenta remos. Você vai longe, você vai longe. Antes de chegar, antes de chegar.”

15. DANÇA DA FORMIGA

“Formiguinha da roça, entrou desceu. Que dor de cabeça que me deu! Formiguinha arranha a cabeça (a musica vai sendo cantada até que todas as partes do corpo tenham sido citadas: cabeça, ombro, joelhos...). Formiguinha dança maxixe. Formiguinha suspende a saia. Formiguinha me de um abraço.”

16. ANJO BEM, ANJO MAU

São escolhidas duas crianças uma para ser o Anjo do Bem e a outra o Anjo Mal. Uma outra criança dá a cada uma das outras restantes um nome de fruta, ou uma cor, cochichando-lhe no ouvido. Inicia-se o jogo com o diálogo:

PORTEIRO: Toc, Toc A mesma criança que escolheu o nome das frutas e que designou a cada é o porteiro e diz: Quem bate?

ANJO: Dependendo da vez, a criança que bate responde: Anjo do Bem ou Anjo do Mal.

PORTEIRO: A criança (porteiro) diz: O que você quer?

ANJO: Anjo do Bem ou Anjo do Mal responde: Uma fruta (ou cor)

PORTEIRO: A criança (porteiro) pergunta: Que fruta? (ou cor)

A partir daí, o Anjo do Bem ou o Anjo do Mal tem três opções. Se entre as três opções não tiver nenhuma criança que tenha o nome da fruta(ou cor), será então a vez do outro anjo. Se acertar, a criança (fruta ou cor) pertencerá ao Anjo que acertou. Ganha quem possuir mais crianças.

17. GAFANHOTO

Para este jogo as crianças se organizam em uma fila, todos agachados mantendo certa distancia entre um e outro. Aquele que é o ultimo da fila salta, por cima do outro, e todos fazem o mesmo até que se tenha invertido os lugares na fila, ou seja, até que o ultimo seja o primeiro. Não existem vencedores ou eliminados, as crianças vão brincando até decidirem passar para outro jogo.

3.2.2 Brinquedos

1. PESCA

Os meninos aprendem pra poder caçar pra mulher deles. Eles mesmos fazem de arame o anzol. Quando sobrava algum tipo de material como

arame, que os adultos usavam em algumas tarefas domésticas, os meninos pegavam e os torciam no formato de um anzol. “Quando os homens iam para a beira do rio os meninos os acompanhavam para brincar de pescar. Eles (as crianças) também iam junto com as mulheres quando elas iam lavar roupa na praia.”

2. BONECA DE PANO

“Eles fazem boneca de pano. Costuram com linha. Porque não tinha por aqui essa boneca de branco.” Os tecidos utilizados na confecção das bonecas eram das roupas “velhas” que as crianças e até mesmo os adultos não usam mais.

3. BOLINHA DE PALHA

Bolinhas tecidas a partir da palha de inajá. Produzidas pelas próprias crianças para a realização de jogos com bola. Substituíam as bolas em jogos como o futebol. Os meninos é que faziam. “Eles pegavam panos velhos e envolviam a palha na forma de bola.”

4. FLECHA

São produzidas das fibras das árvores que possuam potencial de durabilidade e resistência como o bambu. Aqueles que vão brincar é que produzem sua própria flecha.

5. CATA-VENTO

Com dois pedaços de palha colocados em forma de cruz (vertical, horizontal) e um pedaço de tala da própria palha que será introduzido no centro dos dois pedaços de palha unindo-os.

6. PIAO ZUNIDOR

O pião zumbidor é similar ao das crianças não-indios. Sua peculiaridade está no modo como é confeccionado e no barulho característico que produz quando é lançado.

Os materiais utilizados para sua produção: caroço de tucumã (devendo ter o cuidado de buscar o caroço com a maior perfeição geométrica o que garantirá um bom resultado na hora da brincadeira dando a ele estabilidade), lixa para madeira, objeto perfurante (faca, um ferro...), um preguinho (o tamanho do prego depende do tamanho do caroço. Pois o prego deverá transpassar o caroço)

Tendo estes materiais o passo que se segue é lixar o caroço, depois um pequeno furo deve ser feito de dois lados do caroço e o prego deve ser transpassado da outra extremidade. Estes furos garantirão o barulho na hora da brincadeira. É importante também que após o prego ser introduzido no caroço, aproveitando a mesma lixa para madeira, lixar a ponta do prego para esta não tornar-se perigoso.

O maior objetivo do pião é mante-lo o maior tempo possível em rotação. A partir daí várias regras vão sendo acrescentadas.

4. INFANCIA E OS JOGOS: DESENVOLVIMENTO MOTOR

O desenvolvimento motor é marcado por um grande processo de mudanças ocorridas em todo organismo humano que se reflete nas atividades diárias que implicam movimento. No entanto, por muito tempo o desenvolvimento motor recebeu um tratamento superficial no processo do desenvolvimento humano. “Esta tendência criou um conceito de desenvolvimento motor como sendo um processo natural e progressivo, que acontecia sem a necessidade de uma preocupação específica no sentido de preparar um ambiente que o favorecesse.” (GoTani, s.n.) Neste contexto de pesquisas até o reconhecimento do desenvolvimento motor como altamente contribuinte no desenvolver humano surgiram as teorias que sustentam a importância das experiências nesse processo.

Piaget (1982) demonstra a importância dos movimentos no curso do desenvolvimento intelectual do indivíduo em que o conhecimento não está no sujeito – organismo, tampouco no objeto – meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. De acordo com Piaget o conhecimento é processo contínuo no qual as experiências vividas integram-se fornecendo meios para aquisição de outros, ou seja, o passado e o por vir estão relacionados.

“As estruturas de um conjunto são integrativas e não se substituem uma às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde.” (Piaget, 1978)

No processo de desenvolvimento Piaget propõe estágios em que reconhece a presença e contribuição dos elementos internos (maturação) e foca os fatores endógenos como os construídos socialmente, a partir das relações com o meio.

“Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, maturação, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, transmissão social num sentido amplo (transmissão lingüística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de equilíbrio ou, se vocês preferem, auto-regulação.” (Piaget, 1964)

Podemos relacionar claramente a contribuição dos jogos, e em maior evidencia os jogos indígenas e suas contribuições nos estágios de desenvolvimento motor da criança. Uma vez que de acordo com a proposta de Piaget existe uma influencia das experiências adquiridas no meio físico, e tal elemento é constante presença nos jogos comuns entre as crianças indígenas Sateré- Mawé, em que o ambiente no qual elas se encontram (se na terra, na água, se chove, na casa, no quintal...) ditam que jogo irão fazer. Outro elemento ao qual se reporta Piaget e que facilmente relaciona-se com os jogos indígenas é a transmissão social. Na comunidade indígena os jogos naturalmente fornecem escopos da cultura tradicional das etnias, a fala (*manja*, *Piracema*, *tucumã*) ambiente (*manja pega no rio*, *caroço de tucumã*) educação (*flecha*, *pesca*, *pular corda imitando os macacos*). Todos estes jogos relacionam-se de alguma maneira aquilo que a comunidade vivencia.

Estes fatores demonstraram a importância dos movimentos na evolução da espécie humana. Com estas evidências é possível identificar a

importância da Educação Física em oferecer experiências motoras adequadas para a criança. Uma vez que é na infância que o desenvolvimento motor se dá de maneira mais acentuada e decisiva.

“É necessário enfocar a criança, pois, enquanto são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro, autoridades em desenvolvimento da criança concordam que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais para o indivíduo.”(GO TANI, 1988)

Para isto, os jogos aparecem como importante elemento capaz de oferecer diferentes experiências para as crianças. “Na educação infantil todo tempo deveria ser de brincadeira. O brincar não é só uma atividade, mas uma forma de estabelecer relações, de produzir conhecimento e construir explicações.”¹⁰Estas experiências capazes de contribuir na formação da criança, principalmente nos aspectos inerentes ao desenvolvimento motor são evidenciadas nos jogos indígenas tendo sua prática pautada em ações motoras que contribuem na aquisição e aperfeiçoamento de movimentos e habilidades.

¹⁰A coordenadora de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Rita de Cássia Coelho, fala à **Folha** sobre a importância da brincadeira nos primeiros anos escolares.

CAPACIDADES MOTORAS	Movimentos básicos e fundamentais	Habilidades Perceptivas	Movimentos especializados	Capacidades Físicas
Jogos e Brinquedos				
Manja pega no rio	SIM	SIM	NADAR, APNÉIA	RESISTENCIA AGILIDADE
Manja Pega	SIM	SIM	-	AGILIDADE
Manja corrente	SIM	SIM	RITIMO	AGILIDADE
Manja esconde	SIM	SIM	-	-
Manja colado	SIM	SIM	-	AGILIDADE
Barra Bandeira	SIM	SIM	-	AGILIDADE FORÇA
Pular corda	SIM	SIM	SALTAR	FLEXIBILIDADE
Flecha	SIM	SIM	PRECISÃO OCULO-MANUAL	COORD. MOTORA (fina)
Semente do tucumã	-	SIM	PRECISÃO OCULO-MANUAL	COORD. MOTORA (Fina)
Piracema	-	SIM	-	FORÇA
Futebol com bola de palha	SIM	SIM	CHUTE	VELOCIDADE RESISTENCIA
Guarda esse anel	-	SIM	-	COORD. MOTORA
Passear na Floresta	SIM	SIM	-	-
Marujo	-	SIM	RITIMO	-
Dança da Formiga	-	SIM	Imagem Corporal	-
Anjo bem, anjo mau	-	SIM	-	-
Gafanhoto	SIM	SIM	SALTAR	FLEXIBILIDADE EQUILIBRIO

QUADRO 1. Comparativo das Brincadeiras e das Capacidades Motoras por elas trabalhadas
(-) Classifica-se em outros aspectos

De acordo com o quadro1 os jogos comuns entre as crianças da comunidade Sateré-Mawé em Manaus oferecem experiências motoras que vão desde os movimentos básicos e/ou fundamentais de locomoção (correr,saltar...) e de manipulação até os movimentos ou habilidades especializadas que são os jogos que

requerem desempenho de atividades complexas baseados nos movimentos fundamentais. Os jogos ainda apresentam a exigência de algumas capacidades físicas como a resistência, agilidade, equilíbrio e coordenação motora.

Conforme Rizzo (1992)

“para se atingir o desenvolvimento dos movimentos dos grandes músculos é preciso que as atividades sejam planejadas a partir de jogos e brincadeiras, na qual a criança possa se expressar livremente, promovendo o exercício de toda a musculatura corporal.”

Os movimentos dos grandes músculos na realização de atividades caracteriza a coordenação motora global, necessária à realização dos primeiros movimentos. Estes primeiros movimentos são necessários à aquisição das habilidades específicas o que nos permite afirmar que se os jogos apresentados anteriormente oferecem as características necessárias a este desenvolvimento e que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e interligado, logo os jogos indígenas são capazes de fornecer experiências motoras que contribuem desde o desenvolvimento motor global até o fino ou específico e nos processos de aprendizagem motora.

5. JOGOS SATERÉ-MAWÉ E A TEORIA DA PRAXIOLOGIA

MOTRIZ: eu, o outro e o ambiente

As crianças da comunidade Sateré-Mawé são indivíduos bem ativos, em constante movimento, típico a este período da vida. Durante o período que passamos na comunidade não houve um só momento em que as crianças

estivessem quietas, mas sempre em pequenos grupos de meninas e meninos ou juntos, conversando, correndo, jogando. Nem mesmo nos horários das aulas na escola indígena vestígios de uma concentração em inércia eram observáveis. Ora faziam os trabalhos orientados pelo professor ou professora e como num estalar largavam os cadernos e se punham a correr, demonstrando fazer o seu próprio tempo para os estudos. E que este não se opõe ao tempo de brincar, mas podem caminhar no mesmo espaço. E se acaso o clima fosse chuvoso isto não era empecilho para os jogos, mas significava um novo espaço de brincadeiras marcado pelas poças de água no chão ou mesmo sobre o barracão de palha. Outro evento muito comum entre as crianças indígenas é a presença e participação em suas atividades das crianças não-indígenas que moram aos arredores da comunidade.

Dos muitos aspectos que podemos analisar dessas observações, nos ateremos àqueles que nos encaminham para os nossos objetivos e que nos deteremos neste capítulo, às relações. Uma das vertentes das observações acima relatadas são as relações das crianças consigo e com o outro através do jogo, do brincar, do movimento. É importante frisar que o outro nem sempre é o igual, o pertencente ao mesmo grupo étnico, mas aquele que vem de fora, que atravessa as cercas da comunidade e forma um novo grupo, neste caso as crianças não-indígenas.

Ao referir-se ao jogo de Bolinha de gude praticado com caroço de tucumã entre as crianças da etnia Baré, Soares (2010) destaca elementos da prática desse jogo, também comum entre as crianças Sateré, que definem a contribuição do jogo no processo de desenvolvimento da criança.

“Esse jogo também dá à criança a oportunidade de aprender algumas regras morais, noções de espaço e tempo para aplicar às disposições sócio-

diretrizes através da cooperação e competição com outras crianças. Suas regras também contribuem para o desenvolvimento cognição. Na verdade eles ajudam a criança a pensar, analisar e tomar decisões.”

As crianças não-indígenas que vem brincar na comunidade fazem os jogos das crianças Sateré-Mawé e só depois é que, quando acontece, elas fazem os seus jogos. Neste contexto é possível observar o respeito pelo espaço daquele que o recebe. Outro aspecto é que as crianças não-indígenas nunca interrompem as aulas da escola indígena, mas por vezes até participam das aulas. A presença das crianças dos arredores é sempre uma festa para as crianças indígenas. Logo se tem correria. Nisto observamos uma inter-relação instantânea. Que acontece naturalmente entre as crianças indígenas e não deixa de ser vivenciado com as crianças urbanas. O respeito ao mais novo, aos menores é uma constante no jogo. Uma vez que não são excluídos dos jogos, mas buscam meios entre si para possibilitar sua participação. Não existem jogos unicamente para os meninos e outro para as meninas. Todos brincam sempre juntos, buscam a participação, convidam à diversão. Diversão esta que está muitas vezes pautada na presença do outro.

Estas características presentes e comuns nos jogos das crianças indígenas são elementos que definem a teoria da Praxiologia Motriz proposta por Pierre Parlebas (2001):

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

Este também objeto de estudo de Soares (2010) que em sua análise apresenta a relação eu, o outro e o espaço como elementos desta teoria em que o

movimento é tido como o mediador não somente psicomotor, mas também sócio-motor, em que os jogos realizados tem seu enredo sendo escrito a partir do posicionamento do outro, do tempo e do espaço que se tem para que o jogo aconteça.

Ao partirmos de uma análise sob a ótica da Praxiologia Motriz o que se pretende é mostrar a intervenção dos jogos e brinquedos na formação da criança indígena, não unicamente no seu desenvolvimento motor, mas também na vida em grupo. O que se segue são breves análises dos jogos e brinquedos Sateré-Mawé a partir dos conceitos e estudos realizados acerca da Praxiologia Motriz que definem as relações neste capítulo trabalhadas: a relação com o outro, tempo e espaço e o material.

5.1 A relação com o outro

Aqui o que evidenciamos é a presença do outro no jogo e como isto define as estratégias, as ações do jogador. Podemos usar os termos jogador e adversário como partícipes opostos no jogo para efeito de clareza, ou seja, para que se compreenda com melhor nitidez a existência de dois indivíduos em situação diferente, mas em intrínseca relação, como por exemplo, quando se dividem duas equipes para jogar a *Barra Bandeira*. Isto deve ficar claro uma vez que nos jogos entre as crianças indígenas o espírito de competição nem sempre é aquele de superioridade, mas um estímulo para que a brincadeira continue. Afinal, em muitos dos jogos Sateré-Mawé o que define o início de uma próxima partida é decidir quem “perdeu”.

“É preciso registrar que o adversário está sempre presente na estratégia do jogador, o qual sabe que isso faz parte do jogo – sócio-motricidade de alternância - que exige que ele sempre tenha um bom desempenho para não cometer erro e não perder sua vez, evitando assim perder para o adversário.” (Soares, 2010)

Esta definição exemplifica a relação *eu e o outro* no jogo e como isto influencia numa partida. É a partir da postura do adversário que irei tomar minhas decisões em vistas de um resultado que poderá definir perder a minha vez, o fim de uma partida e o início de outra ou até mesmo a função que terei no decorrer do jogo. Como exemplo destas situações temos os seguintes jogos:

Na **brincadeira com caroço de tucumã** lançar o caroço de modo a jogar o caroço do adversário para mais longe adia ter a posse daquele, se o jogador ao inverso disso o tivesse acertado. No entanto, garantir que o adversário não acerte o alvo dará ao jogador da vez duas nuances: a primeira é saber que dificultou o lance do adversário podendo este não acertar; e a segunda é, confiando na sua “mira”, tomar mais um caroço para si, passando a frente do adversário.

Já nos jogos do **manja**, o que observamos é que perder uma partida define qual função o jogador terá no jogo. Quando o ultimo jogador é tocado e passa a ser aquele que irá correr atrás dos outros, isto é, será o **manja**. Outra situação observada nesse jogo é claramente percebida e relaciona-se com os movimentos realizados pelos jogadores. A velocidade com que as crianças correm depende de quem é o manja pois ele é quem dita o ritmo da brincadeira. Logo, a estratégia para jogar baseia-se no outro.

Tais situações nos permitem dizer que os jogos, mesmo quando praticados entre duas pessoas, o jogador e o seu adversário, pode apresentar um componente cooperativo. Isto porque muitas vezes, sem perceber, aquele considerado o

adversário, propicia condições ao outro jogador que possibilitará uma vitória, uma conquista. “O jogador avalia o percurso potencial do adversário na busca de uma estratégia que impeça este adversário atingir seus objetivos.” (Soares, 2010)

A busca pela conquista fará com que os jogadores busquem melhores condições para realizar as tarefas que os jogos exigem. Isto os fará experimentar comportamentos motores diversos na busca por aquele que lhe traga melhores condições de jogo. Essa experimentação, como já citado anteriormente, garantirá o desenvolvimento de habilidades motoras.

5.2 A relação do tempo e espaço

Os espaços utilizados pelas crianças para fazerem seus jogos são aqueles em que todos têm livre acesso. No mesmo lugar brincam as crianças, os professores se reúnem, os animais circulam livremente. Estes lugares são um barracão de palha onde funciona a escola indígena e um lugar ao ar livre localizado no centro da comunidade. O barracão é utilizado pelas crianças quando o tempo é chuvoso. Mas, principalmente, o barracão é utilizado quando as atividades lúdicas são orientadas pelos professores. Naquele espaço, a seu modo, a voz de comando é do adulto. Estas experiências evidenciam a liberdade que vivenciam as crianças indígenas.

“Um dos aspectos mais contrastantes que podemos encontrar entre as etnografias da infância nas sociedades urbanas modernas e as referências que nos falam da infância indígena, é a liberdade que as crianças experimentam. Liberdade esta que engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas...a quase tudo o que acontece à sua volta.”
(Nunes, 2002)

É neste ambiente de espontaneidade que acontece o processo educacional aplicado pela escola indígena. Somente os professores tem horário para chegar à escola e ficam lá, aguardando pelas crianças. E mesmo que delas não sejam cobrados rigorosamente uma carga horária para nível de aprovação ou mesmo de organização, todas as tardes as crianças chegam, sentam-se em suas cadeiras trazendo consigo o material que julgam necessário. “Afim, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência.” (Nunes, 1999)

Nos jogos realizados pelas crianças Sateré-Mawé esta liberdade também é observada uma vez que para realizá-los as crianças podem usar todo o espaço que a comunidade oferece. “As dimensões não são fixas, podem variar na forma escolhida pelos jogadores.” (Soares,)

Nas regras dos jogos poucos são aqueles que definem ou delimitam um espaço para que seja realizado. E quando isto acontece, como por exemplo, no jogo da *Piracema* ou *Barra Bandeira*, as linhas delimitam o espaço das equipes e devem ser rigorosamente respeitadas.

“A questão do tempo não é dependente do tempo físico ou cronológico. O vínculo é simbólico e está ligado ao prazer de jogar e ao “desenvolvimento” pessoal.” (Soares,)

Nos jogos realizados pelas crianças o tempo não tem importância. Entre as elas não existe tempo determinado para o desempenho das atividades. O que determina quanto tempo o jogo irá durar é o prazer em realizá-lo.

Em alguns jogos decidir o vencedor ou aquele que perde é que define o fim e o início de outra partida. No entanto, no **Gafanhoto** ou no **Passaeste anelzinho**,

anjo bem anjo mau, por exemplo, em que ao final não restam vencedores ou eliminados, são as dificuldades em saltar diferentes distancias e alturas, as técnicas para melhor esconder o anel e o desafio de memorizar o maior numero de frutas ou cores que mantém acesa a vontade de continuar a jogar.

Outra situação é quando uma das crianças decide sair, parar de jogar. Por já ter conseguido realizar as tarefas com êxito muitas vezes, mas que os outros ainda querem demonstrar o seu melhor, buscar a vitória. Não existe uma decisão ou organização prévia pelas crianças para o que fazer nestes casos. No entanto, todas acabam aquele jogo e outro é proposto. Mas, o que elas buscam quando decidem qual outro jogo irão realizar é a possibilidade de demonstrarem a capacidade da conquista.

O tempo para brincar e o tempo da escola indígena é o mesmo. Quando as crianças decidem fazer um jogo, largam seus cadernos e começam o jogo. Não existe uma objeção por parte dos professores. Eles entendem que quando a criança brinca ela aprende. *“Quando vão brincar de manja esconde elas contam. 1,2,3,4...e assim aprendem os números. Quando pegam seus brinquedos e depois vão guardar, sentem falta de algum e procuram. Quando brincam elas pensam, onde está o outro, o que vão fazer pra ganhar. E assim, elas aprendem.”*(Professor Indígena)

Sobre o tempo das crianças na escola indígena o professor diz que o importante é que as crianças saibam que eles estarão na escola para atendê-las.

“Não me preocupo com a hora. Elas sabem que nós estamos aqui para atendê-las. Quando elas precisam de alguma coisa elas vem e pedem ajuda. Pedem pra ensinar uma conta, fazer um desenho. Acho que o importante é assim, quando

elas nos procuram é porque tem interesse das crianças em saber alguma coisa.”

(Professor Indígena)

Logo, o tempo não é definido física ou cronologicamente, mas o que mantém as crianças em atividade é o prazer o desenvolvimento que elas apresentam na realização de um jogo ou de uma tarefa.

5.3A relação com o material

Nos jogos, e principalmente os brinquedos comuns entre as crianças Sateré-Mawé, é possível observar elementos que identificam traços da cultura indígena. “O estudo do material é um dos elementos mais importantes para compreensão do grupo e da sociedade onde o jogo é praticado.” (Soares, 2010)

Os objetos utilizados nos jogos e os brinquedos vão além do material do jogo, e representam uma relação com o ambiente onde as comunidades estão localizadas e os materiais que este local fornece. No jogo de **futebol com a bola de palha** observamos a prática de um esporte da cultura moderna, presente nas comunidades indígenas a partir do contato com a cultura envolvente. No entanto, a presença da bola produzida com material proveniente de palmeiras existentes na comunidade, traz para o jogo uma característica própria das etnias. “O predomínio de brincadeiras junto à natureza, nos rios, em bandos, é outra característica do modo de brincar indígenas.” (Kishimoto, 2002)

Outros jogos e brinquedos em que podemos observar sua relação com o ambiente que fornece o material para a sua prática é o **manja anja pegano rio**, realizado nas comunidades onde se tem os igarapés e reformulado na área urbana para o **manja pega**, já que na comunidade não há rio; a **brincadeira com caroço de tucumã** em que a semente é preparada para o jogo e torna-se objeto de

conquista; o **pião zunidor** em que a mesma semente, o caroço de tucumã, é matéria prima para a confecção de brinquedos. “Isso confirma que o uso do material no jogo é um elemento que identifica o grupo social em que ele é produzido.”(Soares,2010)

É importante destacar que a produção dos brinquedos, principalmente do **pião zumbidor**, proporciona um momento de relação das crianças com os adultos, uma vez que, para sua confecção existe a necessidade do manejo de objetos considerados perigosos, fazendo com que os adultos peguem para si esta responsabilidade, participando assim do universo das crianças.

Em face a estas relações podemos afirmar que o material do jogo é um elemento capaz de fornecer informações ricas na identificação e compreensão dos grupos étnico-sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por melhores condições de vida como a garantia de emprego, acesso a tecnologia, saúde, moradia e a educação que condicione alcançar o nível superior, tem motivado a saída de indígenas de suas comunidades para os centros urbanos, os quais são tidos como o espaço capaz de fornecer a estrutura necessária para essas comunidades. Na nossa região as comunidades indígenas também passam por este processo. Esta mobilidade traz à discussão temas como o que aqui apresentamos: como melhor atender a estes grupos étnicos para garantir o acesso aquilo que almejam sem perderem sua identidade no contato com a cultura envolvente. Dentre as dificuldades e desafios encontrados pela comunidade Sateré-Mawé, que veio do Rio Andirá para a cidade, estão a conquista do seu espaço para

afirmar-se, a busca de casa, as questões da educação. No entanto, cotidianos parece mostrar que o maior desafio é manter sua cultura.

Com base no levantamento bibliográfico acerca da temática que propomos, dois pontos específicos devem ser reconhecidos. O avanço legislativo no atendimento aos povos indígenas, mais especificamente à educação, reconhecendo a necessidade de condicionar uma educação intercultural para melhor atender aos povos indígenas e para a preservação de sua cultura inserindo-os na sociedade tão diversa como a brasileira. Outro ponto a que devemos nos referir relaciona-se as possibilidades para viabilizar a interculturalidade na escola, nas quais os jogos e brinquedos aparecem na literatura como alternativa a ser aplicada uma vez que atendem às necessidades exigidas para a educação no Brasil como apresentado nos PCNs.

Nas análises realizadas a partir das teorias do desenvolvimento motor e da Praxiologia Motriz de Pierre Parlebas, podemos concluir que os jogos e brinquedos contribuem para o desenvolvimento da criança indígena e não indígena naquilo que se propõem com a Educação Física escolar norteadas pelos PCNs, uma vez que eles oferecem as experiências necessárias para o desenvolver dos movimentos fundamentais até as habilidades motoras e nas relações consigo, com o outro e com o ambiente, como apontados nos estudos citados.

Essas vivências em grupo proporcionadas pelos jogos e brinquedos Sateré-Mawé possibilitam um diálogo intercultural nas escolas regulares, uma vez que ao jogar e brincar as crianças não indígenas descobrem sobre a cultura das crianças indígenas, que também revivem em seus jogos e brinquedos elementos da cultura de sua comunidade. De modo que, ao tempo que os jogos auxiliam ao

desenvolvimento das crianças, também contribuem na valorização e preservação da cultura tradicional, o que caracteriza a interculturalidade.

Estas afirmações constata-se nas entrevistas que realizamos. As comunidades indígenas inseridas em área urbana anseiam por melhores condições para as suas crianças na educação regular. E sabem da necessidade de preservar a cultura Sateré-Mawé através da educação, pois esta é a melhor alternativa para manter seus costumes estando inseridos em ambiente de diversidade cultural.

Afirmam também que os jogos e brinquedos são contribuições pertinentes à preservação e valorização de seu patrimônio cultural. Os jogos e brinquedos são vivenciados entre as crianças de forma natural e muitas vezes sem perceberem que enquanto brincam, hábitos de sua etnia são reforçados. Logo, se os jogos e brinquedos atendem as necessidades de todos os envolvidos neste processo em que se busca uma melhor educação para todos os povos, sua contribuição é reforçada mostrando a necessidade de inseri-los no processo educacional.

No entanto, também é necessário que os educadores se disponham como agentes mediadores de um processo de aprendizagem que contemple a diversidade cultural e os elementos formadores que ela apresenta. Além da necessidade de agentes que viabilizem uma educação mais intercultural, devemos reafirmar a importância e contribuição da pesquisa como produção acadêmica.

A responsabilidade pela produção do conhecimento que chega as nossas escolas é a Academia. Através das pesquisas, tenham elas os mais variados objetivos e finalidades, são elas que garantem o registro do patrimônio das culturas. Desde modo, as metodologias aplicadas nas pesquisas com grupos étnicos devem

priorizar mecanismos em que a fala seja o maior instrumento de coleta de dados, o que possibilitará captar além dos fatos o imaterial presente nas tradições. No deixar falar, as pesquisas estimulam as lembranças resgatando na fala aspectos da riqueza cultural formadora da diversidade que constitui a identidade brasileira.

REFERENCIAS

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física*. SEF. Brasília – DF. 1998

BRASIL. MEC. Lei nº 10.172, de 09/01/2001 – *Diretrizes para a Educação Escolar Indígena*. Plano Nacional de Educação. p. 14. 2001

BRASIL, MEC. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos SECAD 3. Brasília, DF. Abril, 2007

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

Censo IBGE 2010. *Quadro geral de indígenas no Brasil*<http://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral> acessado em 28/01/2012

DIAS, Eunice. *A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, pag. 77. Dezembro/99

FRANÇA, Cecília de Campos. *O outro e eu: que relação é esta na educação*. In: *O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola*. Grando, BeleniSaléte; Passos, Luiz Augustos (organizadores). EdUFMAT. Cuiabá, 2010

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos*. In: *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes de. *Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade*. Pró-Posições, v. 19, n. 3 - set./dez, 2008.

GRANDO, BeleniSaléte. *Jogos e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola*. EdUFMAT. Cuiabá, 2010

KISHIMOTO, TizukoMorchida. *Jogos Infantis – o jogo, a criança e a educação*. 9 ed. Petrópolis,RJ. Editora Vozes, 2002

LEONARDI, Victor. *Entre Árvores e Esquecimentos: história social nos sertões do Brasil*.Brasília: Paralelo 15/Editora UnB, 1996.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro : Forense, 1967. Título original: Sixétudes de psychologie, 1964.

_____. Epistemologia genética. 2. ed. São Paulo : Abril Cultural, 1978.(Coleção Os Pensadores). Título original: L'epistémologiegénétiq, 1970.

_____. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1982. Título original: Psychologie et pédagogie, 1969.

PIANTA, Isaac da Silva. *Autonomia, para a gente, é ter uma escola com nosso própriopensamento*. In VEIGA, J. ; D'ANGELIS, W. R. (Orgs.). *Escola Indígena, identidade étnicae autonomia*. Campinas: ALB/Unicamp, 2003.

PONTE, Laura ArleneSaré Ximenes. *A população indígena da cidade de Belém, Pará:alguns modos de sociabilidade*. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas.Belém, v. 4, n. 2, p. 261-275, maio-ago. 2009

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

RIZZO, G. Educação pré-escolar. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Aracy Lopes. *Pequenos “Xamãs”: crianças indígenas, corporalidade escolarização*. In: *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. Silva, Aracy Lopes da; Nunes,Ângela; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva (organizadoras). São Paulo. Ed. Global, 2002

SOARES, A. A. *Jogos e Brincadeiras da criança do Amazonas*. In: Anais do Congressode Educação Física dos Países de Língua Portuguesa. La Corunha, 1997.

_____. *O Corpo do Índio amazônico- Estudo centrado no ritual da Worecudo* povo Tikuna. Tese de doutorado. Porto, FCDEF-Universidade do Porto, 1999.

_____. *Ritual Tikuna e o Corpo- aproximações com o desporto*. 1a.. ed. Porto (PT): Editora da Fac. de Ciências do Desporto e Educação Física, 2004, 108 p.

_____. *O jogo de bolinha de gude (peteca) praticado com caroço de Tucumã* – estudo realizado com crianças indígenas da Amazônia baseado na teoria praxiológica de Pierre Parlebas. Anais do III Congresso de Práticas Corporais Indígenas. Cuiabá: Editora da UNEMAT, 2010

TANI, G.; Manoel, E.J.; Kokubun, E; Proença J. E. **Educação Física Escolar:** Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.