

Jogos e Brincadeiras Indígenas em Mato Grosso

Indigenous Fun and Games in Mato Grosso

Lilia Marcia de Souza Figueiredo^a; Lucy Ferreira Azevedo^{a*}

^aUniversidade de Cuiabá, MT, Brasil

*E-mail: lufz1@bol.com.br

Resumo

Toma-se o tema Educação Infantil Indígena para uma reflexão sobre Jogos e Brincadeiras: como se estruturam, seus objetivos e relações com a formação cultural que as crianças recebem de suas etnias. Para tanto, define-se a presente investigação como pesquisa bibliográfica, qualitativa, cujas análises elaboradas propõem-se, dentro de uma perspectiva descritivo-interpretativa, fazer um estudo da relação entre contexto e coletividade como bases da construção de Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil, especificamente em comunidades indígenas de Mato Grosso. Os hábitos desenvolvidos pelas crianças indígenas focam valores imprescindíveis na formação de cada criança, como a importância do fazer coletivo, a harmonização homem/meio, desenvolvimento identitário, diretrizes desenvolvidas nos momentos de lazer. Os resultados mostraram uma infância rica e feliz que associa Educação à Liberdade.

Palavras-chave: Infância Indígena. Jogos e Brincadeiras. Educação.

Abstract

The indigenous children's education is studied through the analysis of indigenous games and fun: how they are structured, their goals and relations with cultural education that children receive from their ethnicities. A bibliographical research, qualitative, within a descriptive perspective was performed to study the relationship between context and collective as bases of construction of fun and games in early childhood education, specifically in the indigenous communities of Mato Grosso. The habits developed by Indian children were essential for the development of each child, including the importance of collective tasks, the harmony between man/environment, identity development, guidelines in moments of leisure. The results showed a rich and happy childhood that associates Education to freedom.

Keywords: Native American Childhood. Fun and Games. Education.

1 Introdução

As crianças de todo o mundo, e em qualquer cultura, imitam, cantam, dançam, competem, criam e recriam objetos para se entreterem. Aprender, assim, é a par das relações sociais nas quais são elaborados e expressos os novos conhecimentos e a reflexão sobre o mundo, vivenciar os processos de ensino-aprendizagem.

A disciplina de Ludologia, ministrada no sétimo semestre do Curso de Pedagogia da Universidade de Cuiabá-UNIC- tem, como objetivo principal, descrever algumas brincadeiras e jogos infantis das etnias indígenas de Mato Grosso e investigar quais fatores fazem parte do mundo do entretenimento das crianças e de que forma elas crescem cognitivamente frente às ações lúdicas - a relevância do brincar para aprender. O conteúdo de ementa é plenamente justificado, uma vez que o Estado de Mato Grosso vem perdendo suas relações culturais, suas referências mais tradicionais, por conta das imigrações sucessivas de brasileiros de todo o país, principalmente dos sulistas em função do agronegócio, após a década de 70 (KOHEPP; BLUMENSCHHEIN, 2000).

Assim, a curiosidade dos acadêmicos sobre como brincam as crianças indígenas motivou o artigo, que apresenta, como objetivo, descrever e refletir sobre jogos e brincadeiras

indígenas do Estado de Mato Grosso, de que forma acontece a relação Educação, jogos e brincadeiras, além do sentido de contexto, de corporeidade e de comunidade, percurso em que ficaram demonstrados a força de uma comunidade, o valor do coletivo, a liberdade de conhecer e a relação natureza humana e física com os seres de outros domínios cósmicos.

2 Desenvolvimento

2.1 O índio em Mato Grosso - cultura

As fontes bibliográficas para uma descrição interpretativa das relações brincadeiras, jogos e mais temas balizadores auxiliaram o presente trabalho, no sentido de fornecer uma contextualização que situasse, histórica e culturalmente, a criança indígena que é o foco do artigo, principiando pelo termo índio.

Esta foi uma denominação dada pelos conquistadores europeus aos habitantes encontrados no território que compõe hoje o continente americano. Houve generalização do termo índio a todos os habitantes do território brasileiro. Foram os primeiros habitantes e, embora não se tenha número exato, pesquisadores admitem a presença de três a cinco milhões de índios. Os nativos espalhavam-se por todo o território nacional, formando tribos com diferentes estágios culturais,

originados de três grandes grupos linguísticos: Tupi, Jê e Aruak.

Darcy Ribeiro, situando os habitantes que formam os três principais grupos, baseou-se na definição elaborada pelos participantes do II Congresso Indigenista Interamericano, no Peru, em 1949, para assim definir, no texto “Culturas e línguas indígenas do Brasil”, o indígena como parcela da população brasileira que apresenta problemas de inadaptação à sociedade brasileira, motivados pela conservação de costumes, hábitos ou meras lealdades, que a vinculam a uma tradição pré-colombiana. Ou, ainda mais amplamente, como índio, todo o indivíduo reconhecido como membro por uma comunidade pré-colombiana que se identifica etnicamente diversa da nacional e é considerada indígena pela população brasileira com quem está em contato (MELLATI, 2007).

Uma definição muito semelhante foi adotada pelo Estatuto do Índio - Lei nº. 6.001, de 19.12.1973 (BRASIL, 1973), que norteou as relações do Estado brasileiro com as populações indígenas até a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Em todo o Brasil, vivem, em 546 áreas, aproximadamente 330 mil cidadãos brasileiros indígenas. Em Mato Grosso, mais de vinte e oito mil índios de trinta e oito etnias diferentes. E, mais, pequenos grupos fragmentados que vivem principalmente em Rondônia, Mato Grosso e Maranhão que são os sobreviventes da brutal grilagem de terras, quando foram alvejados e mortos por madeireiros, fazendeiros e outros (OS INDIOS ISOLADOS, 2014). Habitantes com histórias que se assemelham às do restante do país. Vivência triste, de sofrimento, marcada pelo extermínio físico (genocídio) e cultural (etnocídio). Viu-se uma trajetória de luta contra o escravagismo: no início do contato homem índio e não índio por questão de domínio financeiro e, outra forma de escravizar, o isolamento das crianças pelo não reconhecimento de seus direitos à Educação.

Fazendo um breve levantamento histórico sobre a Educação da criança indígena no Brasil, um começo de enfrentamento com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que representou um grande avanço político para os índios, que tiveram o primeiro passo para o reconhecimento e valorização da sua cultura. O texto assegura o direito de as comunidades indígenas utilizarem suas línguas maternas no ensino obrigatório, bem como desenvolver processos próprios de ensino e aprendizagem, condizentes com seus costumes passados de gerações a gerações.

Sabe-se que há grande diversidade linguística entre os índios brasileiros, como os índios da família Tupi-Guarani (Apiaká, Kayabi), os índios Bororos (Macro-Jê) e os Pareci da família Aruak (RODRIGUES, 1986).

Em 1991, a educação escolar indígena deixou de ser atribuição da FUNAI - Fundação Nacional do Índio, passando a ser responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, sendo criada, por meio da Portaria Interministerial MJ/MEC Nº559 (BRASIL, 1991), a Coordenação Nacional de Educação Indígena. Em 1996, foi a vez da Lei de Diretrizes

e Bases do Ensino (BRASIL, 1996) estabelecer o artigo 78, prevendo que a educação deve:

- I. Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação das memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas; valorização de suas línguas e ciências; e
- II. Garantir aos índios, comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Finalmente, em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Nacionais para escolas indígenas (BRASIL, 2012). Contudo, apesar das decisões oficiais, a Valorização da Cultura Indígena ainda tem um longo percurso a traçar, principalmente no cultivo de sua memória histórica, para que as comunidades indígenas não percam sua identidade.

Na pesquisa bibliográfica realizada sobre educação infantil indígena: jogos e brincadeiras, aqui documentada, a influência da escola como instituição parece cumprir este papel de garantir o direito da criança indígena, no sentido de que ela faça parte e se integre do/no conhecimento produzido pelas sociedades humanas, ao mesmo tempo em que trabalha para valorar a sua própria cultura: fator de identidade, fonte de sobrevivência, forma de valorização da origem humana e valorização do mundo.

Na aldeia, cabe ao velho, em sua comunidade, ensinar (educar) mostrando-vivendo-falando e, às crianças, aprender vendo-praticando-ouvindo, da vida de outros povos, do funcionamento da natureza (animais, vegetais, cachoeiras, peixes), a relação desse universo com o cosmo.

Hoje, o modelo de educação das crianças indígenas passa por transição, pois convivem com diferentes informações da escola que ensina a língua da etnia e o português, de certa forma, forçando reflexões acerca da cultura não índia e vivendo comparações que não precisariam ter um julgamento de valor. Este é o grande confronto: quebra de paradigma educacional para o qual os professores indígenas se preparam nas universidades. Assim, alguns jovens estudantes estão preocupados em ir para a cidade, ter emprego, ter dinheiro, comprar suas próprias coisas, divertir-se, enquanto outros não querem sair das aldeias, embora tenham aparelhos eletrônicos e estejam atualizados com a cultura não índia.

Na cultura dos chamados “povos da selva”, entretanto, o contexto e o corpo parecem ser a direção da educação no espaço da aldeia.

O termo contexto aqui é entendido como cultural, patrimônio coletivo e ambiental semelhante a Abbagnano (1992), que o define como um complexo de relações entre mundo natural e ser vivo, que influenciam na vida e no comportamento do mesmo ser vivo. A corporalidade, como processo de construção e linguagem expressiva da pessoa humana, tal como concebida e produzida por grupos sociais específicos (SEEGER, 1987). É a linguagem básica da estrutura social de todos os grupos. É no corpo que os povos

indígenas marcam as grandes transformações. É individual e coletivo, social e natural.

O corpo com seus sentidos ampliam o ser humano: nos sons que trazem o conhecimento e constroem a memória - da natureza física (geográfica), corpórea ou espiritual; o olhar que identifica o bem e o mal; o tato que enfeita, protege, identifica fibras, cria objetos e todos os outros que propiciam a relação com o mito, muito além da narrativa.

Contexto e corporeidade compõem o homem cuja educação é comunitária. Todos são responsáveis pelo bem da comunidade, pela educação de seus membros. Prima mais pelo sentido comunitário, que pelo individual.

Outras diretrizes do viver em conjunto das culturas indígenas mato-grossenses apontam para :

- a) A socialização das suas riquezas com as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições considerados fundamentais. É a obediência a conjunto de normas de comportamento aprovadas pela tradição.
- b) O viver bem com as outras pessoas e com o seu ambiente. A educação indígena ensina a cultura indígena durante toda a vida e sobre todos os aspectos da vida individual e coletiva (MELIÀ, 1979).
- c) A adoção dos valores de seu povo, da sua etnia. Aprender sua língua, suas músicas, suas artes, seu modo de honrar a etnia com seu trabalho e sabedoria. A metodologia para transmitir o conhecimento é a convivência e a prática.
- d) A valorização da diferença, porque cada etnia possui a sua cultura. Cada indígena é reconhecido como tal pela sua diferença.
- e) A contextualização da cultura, pois estão ligados à própria história, seus lugares, seus mitos, seus modos e costumes.
- f) A educação voltada para uma pedagogia própria. A preocupação maior é com a pessoa indígena. A partir disso, os indígenas adultos vão acompanhando os seus jovens e introduzindo-os para as práticas culturais no momento certo. Com isso, avaliam a sua participação.
- g) Uma estrutura demarcada pelos pais que percebem a hora de ensinar determinados conteúdos, assim como existem elementos culturais que somente o homem pode aprender e outros que somente a mulher aprenderá. Não se ensina tudo a todos;
- h) A orientação para cada etapa do crescimento. Cada etnia tem o seu modo próprio de ensinar os conteúdos para os filhos.
- i) A natureza física como foco principal de todas as relações.
- j) A corporeidade como marca identitária e elo como cosmo/espiritualidade.

2.2 Jogos e brincadeiras indígenas

Jogos e brincadeiras, na educação indígena, têm o corpo e o contexto como fatores principais do seu *locus* operativo.

Há um diálogo entre corpo e mundo que, segundo Bordieu (1990), não são dicotômicos, são recíprocos. A existência do corpo está no mundo e o mundo está no corpo.

A relação entre essas realidades desloca-se para o *habitus*, a forma prática em que se configuram. Por ser uma relação recíproca, não tem, portanto, sentido temporal. É uma coprodução, simultaneidade. O *habitus* é um “significado objetivo sem intenção subjetiva” (BORDIEU, 1990, p.62) e cria produtos, pensamentos, percepções e ações que emanam da história de cada povo.

Assim, o aprendizado da criança, nas etnias indígenas, começa na imitação dos *habitus*, brincadeiras que imitam as tarefas femininas, como, por exemplo, a preparação de alimentos - o biju; as crianças desenvolvem objetos, como as primeiras cestas de fibras para as meninas e a confecção dos pequenos arcos e flechas para os meninos, fazendo da própria natureza física seu momento de experiências. Testam e desenvolvem habilidades e valores importantes para a formação do homem forte e livre. Homem que não compete, no sentido que a sociedade não indígena entende. Não há *podium*. Há um vencedor que tem mais habilidade e outro que precisa desenvolvê-la. Nessa relação, um não inferioriza o outro.

2.2.1 A peteca de palha

É feita de palhas do milho. Trançam diferentes amarras e laços e criam petecas de vários formatos. Os Xavantes fazem desse momento uma vivência coletiva. A brincadeira é de compartilhamento. Um objeto é a fonte de prazer. O que não difere da sociedade urbana atual, em que há a boneca, um carrinho – um objeto que proporciona o entretenimento.

No equívoco do entendimento de que, na vivência de uma ação cotidiana, a repetição de um *habitus* pode ser um fato limitador em termos de liberdade, Bordieu (1990, p.55) esclarece que, ao gerar produtos e experiências, os

[...] limites são estabelecidos pelas condições históricas e socialmente situadas da sua produção, a liberdade condicionada e condicional que fornece é tão remota da criação de novidade imprevisível quanto o é da simples reprodução mecânica do condicionamento original.

Dessa forma, cada reação ou resposta durante a brincadeira pode ser um momento de criação.

2.2.2 A brincadeira do Gavião

Essa brincadeira Xavante acontece na beira de uma lagoa ou de um rio. O gavião sai à caça dos passarinhos, que se ausentam de seus ninhos e se reúnem num local bem próximo à “árvore”, batendo os pés no chão e provocando o gavião com uma graciosa cantoria - piados são ouvidos. É, portanto, uma brincadeira de muitos sons.

Desde a época da infância, o domínio prático é transmitido sem elevar-se ao nível do discurso. Atacar ou proteger-se dos perigos, como na brincadeira do gavião, são ações aprendidas através da mimese ou mimetismo. O *habitus*, então, media corpo e o mundo.

2.2.3 Arco e flecha

O arco e flecha são confeccionados com qualquer tipo de material só para brincar e aprender a lançar flecha. O mais difícil é colocar a pena da ponta da flecha para voar bem. Com os seus instrumentos, os indiozinhos acompanham os pais durante a pescaria, mas também pescam sozinhos na beira do rio. Na caçada, os pequenos não vão, porque é difícil acompanhar os mais velhos.

Conforme Bordieu (1990, p. 64-65), o *habitus* “adapta-se a um provável futuro que espera e ajuda a criar”. Assim, desde cedo, os pequenos vão criando e recriando o que deverão desenvolver durante toda a sua vida.

2.2.4 Perna-de-pau

As crianças adoram mostrar o quanto são grandes e fortes. Para isso, brincam de perna-de-pau. O corpo passa a ser o portador de maior dimensão física.

Utilizam gestos, posturas que podem traduzir diferentes sentimentos, conforme sua cultura. Condições materiais e culturais condicionam, então, seu corpo até torná-lo um corpo social. Assim, elas fazem gestos que aumentam seus tamanhos e forças.

Pegam uma extensão de madeira reta, maior que elas. Em seguida, amarram um suporte para os pés e, como subindo em um degrau, agarram-se à madeira e, com o processo, aumentam a própria altura. Andam assim de um lado para o outro.

2.2.5 Miniaturas

Os Bakairi gostam de fazer miniaturas que simbolizam a vida adulta. É a menina que possui um forminho de barro para assar o biju, é o menino com o seu pequeno arco.

Bordieu (2001, p.165) registra que “é preciso um corpo para existir no mundo, para ser incluído no mundo, mas segundo um modo de inclusão irredutível à simples inclusão material e espacial”. Estas ações de vivenciar o *habitus* dos ancestrais fica incorporada nas vidas por meio das representações dos pequenos objetos que retratam a vida cotidiana.

2.2.6 Brincadeiras no rio

O rio oportuniza inúmeras brincadeiras, dentre elas a simulação do ataque de um bicho dentro d'água.

Um simula o bicho, enquanto os demais procuram se proteger. Como cada idade tem sua limitação, os menores não brincam diretamente no rio. Há um aprendizado tranquilo, primeiramente, em lagoas. O desenvolvimento da habilidade de nadar também é incentivado nos jogos, assim como a de pescar.

As brincadeiras e jogos reproduzem situações vivenciais que esperam que o homem esteja preparado para a ação e o aprendizado não passa necessariamente pelo discurso.

Bordieu (1998) afirma - quando reflete sobre a importância do que é apreendido pelo corpo e passa de forma inconsciente

pelo agente da ação - que as injunções são particularmente poderosas porque elas se dirigem primeiramente ao corpo e não passam necessariamente pela linguagem e pela consciência.

Está, portanto, inerente ao índio, defender-se, pescar e caçar para sobreviver.

2.2.7 Brincadeiras de imitar pássaros ou qualquer outro animal

Na brincadeira do gavião, por exemplo, ele dá o sinal que vai atacar, fazendo o som: “piu”, que sinaliza o início do ataque.

A criança índia está sendo preparada para seu meio ambiente. Ele não está sendo apresentado a ela como algo exterior, mas está incorporado ao seu agir e ser.

Conforme Bordieu (1980, p.123) “o que se aprende pelo corpo não é algo que, como um saber, se possa segurar diante de si, mas é algo que se é”. Assim, a educação aponta para aquilo que é socialmente demarcado como necessário às situações, como o pio agressivo da águia e a delicadeza canora de outro pássaro.

2.2.8 Contação de histórias

Ouvir e contar histórias são uma prática que, desde muito cedo, através de narrativas, transmitem o imaginário povoado de figuras que ligam o universo cultural do índio a seus entes míticos. Assim, perpetuam a memória e a cultura de seu povo no inconsciente das crianças. Elas aprendem a reconhecer a si e aos outros.

Quando Bordieu emprega, em sua teoria sociológica, o termo inconsciente, ele o faz de forma diferente como a Psicologia vê o termo. Para ele, o inconsciente é social, é fundado no campo social. É o esquecimento da história original com a incorporação de estruturas que produzem o *habitus*.

Os contadores de histórias passam para os jovens muito mais que narrativas, eles sedimentam alicerces para novas posturas e isso é educar.

3 Conclusão

As brincadeiras infantis nas culturas indígenas de Mato Grosso mostram o aprendizado do contexto (cultural e físico) como fatores formadores de identidades em cada etnia, por meio de jogos e brincadeiras.

O corpo representa o agente que possibilita o *habitus*, ou seja, a construção socializada que é responsável pela posição que cada índio ocupa ou ocupará em sua etnia.

Em outras culturas de povos não indígenas, o brincar também tem essa função, no entanto, a liberdade para conhecer e o senso de coletivo são dois traços marcantes nas tribos indígenas de Mato Grosso que, hoje, já demonstram influências dos meios modernos de entretenimento, como jogos eletrônicos, TV, entre outros.

Essas influências entre culturas diferentes são inevitáveis e traços de uma ou de outra se interpenetram para, nas

atividades de entretenimento, formarem um homem mais sensível, ligado a sua humanidade, à natureza material e imaterial, à felicidade no coletivo.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: MestreJou, 1992.
- BORDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.
- BORDIEU, P. *The logic of practice*. Stanford: Stanford University, 1990.
- BORDIEU, P. Le corset invisible. *Télérama*, 1998. Disponível em: <<http://www.telerama.fr/>>. Acesso em: 10 maio 2014.
- BORDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL. Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e da outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.
- BRASIL. Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e da outras providências. *Diário Oficial da União*, 1967.
- BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1973.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 2012.
- BRASIL. Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a educação escolar para as populações indígenas. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1991
- KOHLHEPP, G.; BLUMENSCHIEIN, M. Brasileiros sulistas como atores da transformação rural do centro-oeste brasileiro: o caso de Mato Grosso. *Revista Território*, v.5, n.8, p.47-66, 2000.
- MELIÀ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1979
- MELATTI, J.C. *Índios do Brasil*. São Paulo; USP, 2007.
- OS ÍNDIOS ISOLADOS. 2014. Disponível em: <http://www.survivalinternational.org/povos/indios-isolados-brasil>. Acesso em: 10 maio 2014.
- RODRIGUES, A.D.I. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Loyola, 1986.
- SEEGER, A. *Why suyá sing: a musical anthropology of an amazonian people*. Cambridge: Cambridge University, 1987.

