

IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

22 a 24 de setembro de 2010

Laranjeiras-SE/Brasil



IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657

A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO E DO “COM-VIVER” NO PROCESSO EDUCACIONAL

Ricardo Peixoto Stevaux – Universidade Federal de São Carlos (risanca@hotmail.com)ⁱ

Cae Rodrigues - Universidade Federal de São Carlos (cae_jah@hotmail.com)ⁱⁱ

Resumo

O objetivo central do presente artigo foi relatar uma experiência prática realizada na comunidade do bairro Jardim Gonzaga, na cidade de São Carlos-SP, destacando a importância do diálogo no processo de elaboração desta atividade e a importância da com-vivência nesta prática de lazer. Quando falamos em “com-vivência”, buscamos enfatizar o caráter humano implícito na expressão, ou seja, enfatizar o “viver com”, que significa considerar a complexa teia de relações de seres humanos sendo-uns-com-os-outros. No caso da atividade realizada, o com-viver está diretamente relacionado com a participação dos professores e brincantes que desenvolveram a atividade e as implicações desse processo no contexto social daquela comunidade. Nesse artigo, iremos descrever uma intervenção desenvolvida no referido bairro, realizada no primeiro semestre de 2010.

Palavras chaves: diálogo; com-vivência; experiência.

Abstract

The central aim of this article was to describe an educational activity in the community of Jardim Gonzaga, in São Carlos-SP, highlighting the importance of dialogue in the organization of the activity and the importance of “living with” in a leisure experience. By using the expression “living with”, we emphasize the implicit human character, which means considering the complex web of relationships of humans being-one-with-others. In the case of the described activity, “living with” is directly related to the participation of the teachers who developed the activity and the implications of this process in the social context of that community. In this article, we describe a specific educational leisure activity carried out in that neighborhood, held in the first semester of 2010.

Keywords: dialogue; “living with”; experience.

Introdução

Uma das principais contribuições da pedagogia freiriana para os estudos sobre educação, assim como para as práticas educacionais, foi a valorização do diálogo. Com base nessa afirmação, o objetivo central do presente artigo foi relatar uma experiência prática realizada na comunidade do bairro Jardim Gonzaga, na cidade de São Carlos-SP, destacando a importância do diálogo no processo de elaboração desta atividade e a importância da “com-vivência” nesta prática de lazer. Quando falamos em “com-vivência” buscamos enfatizar o caráter humano implícito na expressão, ou seja, enfatizar o “viver com”, que significa considerar a complexa teia de relações de seres humanos sendo-uns-com-os-outros. No caso da atividade realizada, o com-viver está diretamente relacionado com a participação dos professores e brincantes que desenvolveram a atividade e as implicações desse processo no contexto social daquela comunidade.

No Jardim Gonzaga, bairro periférico do município de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, existe um projeto de extensão denominado “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, com coordenação da Universidade Federal de São Carlos, em parceria com o projeto “Campeão na Rua”, com coordenação da Prefeitura Municipal. No bairro existe um equipamento de lazer denominado Estação Comunitária (ECO), onde são desenvolvidos os referidos projetos. A instalação contém algumas salas que servem como apoio para as atividades, espaço para refeições, sala de vídeo, biblioteca e depósitos de materiais. As instalações da ECO possuem ainda uma quadra poliesportiva coberta e um campo de futebol gramado descoberto.

O projeto atende cerca de 60 crianças devidamente inscritas para a participação, em horário oposto ao escolar. As crianças desenvolvem atividades artísticas, de leituras, desportivas e lúdicas, como jogos e brincadeiras. Os professores são responsáveis pela programação das atividades, que inclui passeios para fora do bairro e atividades que tem como objetivo a integração entre as crianças, com os professores e com o próprio bairro.

Nesse artigo, faremos a descrição de uma das intervenções desenvolvidas no bairro Jardim Gonzaga, realizada no primeiro semestre de 2010 com as crianças do projeto. Partindo de uma questão problema associada ao cotidiano do próprio bairro, a saber, os maus tratos com animais que ali habitavam, como, por exemplo, a caça de pássaros com estilingues, elaborou-se um jogo de personagens que abordou a questão, objetivando um re-pensar sobre as relações ser humano-meio ambiente por meio de uma atividade lúdica.

O jogo foi elaborado de forma conjunta e dialógica por todos os professores que atuavam no projeto. Esse processo de elaboração criou uma situação de aprendizagem para todos os participantes da dinâmica, não só em relação à própria construção do jogo, mas também em relação à importância do diálogo nos processos de ensino e de aprendizagem e à importância do sentimento de “pertencimento” para o bom desenvolvimento de uma atividade educativa.

A importância do “com-viver” nas práticas de lazer: um olhar fenomenológico

Segundo Rodrigues et. al. (2010), fenomenologia é uma palavra de origem grega (*Phänomenologie*), formada por duas partes: *phenomenon* e *logos*, ou seja, “fenômeno” e “-logia”. O fenômeno pode ser compreendido como *aquilo que se mostra*, e “-logia” como pensamento e reflexão. Nesse sentido, a fenomenologia é a filosofia que estuda os fenômenos tal como se mostram.

Isso significa dizer que, para a fenomenologia, a compreensão da atividade humana observada faz parte da essência do fenômeno, enfatizando o movimento intencional dos indivíduos, que interagem uns-com-os-outros e com-o-mundo, reconhecendo-se, questionando-se, contrapondo-se, apoiando-se. Para tanto, a com-vivência é imprescindível, uma vez que o ser humano se reconhece no “não eu”, ou seja, pelo reconhecimento e contraposição do “não eu” é que me reconheço enquanto “eu”. Para Paulo Freire (2005, p.20), “(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’”. Da mesma maneira, é pelo reconhecimento da minha presença no mundo que me reconheço como parte constituinte do mundo.

Segundo o filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, a fenomenologia aponta para o estudo do fenômeno por meio da observação dos seus sujeitos em interação com o mundo, interação que realiza-se por meio de atitudes conscientes, compreendidas enquanto intencionalidade.

Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o objeto da minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os segmentos interessados, as combinações possíveis sendo antecipadamente dadas como equivalentes: posso permanecer sentado na poltrona, sob a condição de esticar mais o braço, ou inclinar-me para frente, ou mesmo levantar-me um pouco. Todos

esses movimentos estão a nossa disposição a partir de sua significação comum. (1996, p.206).

Da mesma forma que o sujeito interage intencionalmente com o mundo, interage também com os outros, que compõem parte indissociável desse mundo, afirmando sua presença em um dado contexto determinado no tempo e no espaço, naquilo que chamamos de “comunidade”. É com a interação humana que as relações interpessoais acontecem e, a partir das vivências, dos parâmetros, dos novos conhecimentos, do reforço, do sofrimento, dos estímulos que as transformações ocorrem.

Observar o movimento do corpo é observar as suas relações com o mundo em sua trajetória, as vivências e experiências que o torna cúmplice de seus momentos, pois o corpo carrega sua historicidade, repleta de significados próprios para aquele sujeito observado. Isso pode traduzir em importantes informações sobre o ser, pois essa é uma forma de comunicar-se, de manifestar desejos, sentimentos, é a expressão não falada, não dita. Paulo Freire (2005) ressalta que é a busca que o ser humano tem por ser algo que ainda não é, pois o ser sempre será imperfeito, inacabado, inconcluso, o que torna essa busca incessantemente inesgotável.

Diferentemente dos outros animais, que são também inacabados, os seres humanos são dotados da consciência de sua inconclusão. Homens e mulheres se sabem inacabados e, dotados de intencionalidade em suas ações podem transformar-se e transformar. Assim, a educação se torna indispensável, como manifestação exclusivamente humana na busca por *ser mais*, ou ser algo que ainda não são. Homens e mulheres possuem seus caminhos, suas histórias de vida, que são particulares e únicas, mas não individuais, são compartilhadas. São trajetórias distintas que possuem algo em comum, a *com-vivência*.

Nessa perspectiva, o ser humano deve ser pensado de forma integral, observado em todas as suas particularidades e, para tanto, o diálogo dele com o mundo e com os outros seres humanos devem ser considerados. Para Merleau-Ponty

(...) a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos: porque ela só pode ser consciência jogando com significações dadas no passado absoluto da natureza ou em seu passado pessoal (...). Enfim, esses esclarecimentos nos permitem compreender sem equívoco a motricidade enquanto intencionalidade original. (1996, p.192).

O corpo movimenta-se, se expressa, modifica o mundo e se modifica a partir dele. É, portanto, uma relação afetiva, pedagógica, dialógica, tudo mediada pela intencionalidade do ser humano que é sujeito coadjuvante nesse processo. Segundo Manuel Sérgio (2003, p.6), “a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se

numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde é doado e nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o Mundo que está aí”.

Nesse sentido, a com-vivência, considerando as complexas relações dos seres humanos sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo, é um elemento imprescindível para a compreensão do lazer enquanto prática social, pois são nelas que os processos educativos acontecem. É o que torna possível o amadurecimento, nas trocas interpessoais, nas ações afirmativas, nos erros. Isso significa que o olhar para o lazer enquanto espaço para a com-vivência torna-se não só um elemento relevante, mas indispensável.

Sobre o jogo de personagens

O jogo está de tal forma associado à nossa existência que pouco paramos para refletir sobre seu significado. Mas o que seria o jogo? Segundo Bueno (1992, p.377), o jogo pode ser caracterizado como “*1.atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho de tempo. 2. Brinquedo, passatempo, divertimento. 3. Passatempo ou loteria sujeito a regras e no qual, as vezes, se arrisca dinheiro. 4. regras que devem ser observadas quando se joga [...]*”. Já para Huizinga, o jogo pode ser definido como:

(...) uma ação livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador, uma ação destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade, que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscrito, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual (1980, p.23).

Nosso interesse nesse estudo não está propriamente no jogo, mas sim no jogar, visto que a reflexão que se busca não é sobre algo que existe por si só, mas sobre a ação de um sujeito, caracterizada por aspectos marcantes, buscando-se visualizá-los e discuti-los. Jogar por jogar, pelo prazer de competir, pela possibilidade de vitória ou derrota, ou, talvez, simplesmente participação em uma dada situação. A princípio, visto dessa forma, ao jogar não se produz nada, não se almeja nada além do triunfo sobre o adversário (no caso do jogo competitivo), ou a representação de um papel (para os jogos dramáticos), tudo em busca do prazer contido na participação. É fundamental que a ficção do jogo, assim como o divertimento que é explorado nas atividades estudadas, prevaleça sobre a obstinação de vencer ou do trabalho de representar. Para Caillois,

É indiscutível que o segredo, o mistério, o travestir, enfim, se prestam a uma actividade de jogo, mas convirá acrescentar desde já que essa actividade se exerce necessariamente em detrimento de segredo e do misterioso. Ela expõe-no, publicita-o e, de certa forma, gasta-o. Numa palavra, tende a retirar-lhe sua característica mais essencial. Pelo contrário, quando o segredo, a máscara, o disfarce cumprem uma função sacramental, podemos estar certos de que aí não há jogo, mas instituição. Tudo que é, naturalmente, misterioso ou simulacro está próximo do jogo. Mas é também preciso que a componente de ficção e de divertimento prevaleça, isto é, que o mistério não seja venerado e que o simulacro não seja início ou sinal de metamorfose e de possessão (1990, p.24).

A espontaneidade e o prazer ao praticar a atividade é uma condição existencial para o lazer. Além do que, o jogo pede que os participantes se entreguem à dinâmica, se envolvam e, para tanto, torna-se fundamental que se tenha iniciativa para desenvolvê-lo. O desenrolar do jogo depende da iniciativa de seus protagonistas.

Para Marcellino, “(...) apesar da polémica sobre o conceito, a tendência que se verifica na atualidade entre os estudiosos do lazer é no sentido de considerá-lo tendo em vista os dois aspectos – tempo e atitude” (2001, p.8). O jogo está associado a uma fuga do cotidiano, já que seus participantes passam a vivenciar uma situação que não faz parte da sua vida cotidiana, mesmo que se jogue todos os dias. Assim mesmo, não é possível desmembrar o momento do jogo da vida do sujeito que o pratica. A vida não para no momento do jogo, pois enquanto se joga se vive. O que muda é a atitude daquele que joga, pois ele se dispõe a uma prática que contribui para ampliação de situações diferenciadas das situações cotidianas. Então, o jogo pode ser visto como um momento isolado, tendo suas resultantes consideradas apenas naquela situação, durante a partida, ou a brincadeira.

O sujeito que participa da dinâmica se expõe a uma nova situação, na qual não é diferenciado por valores externos ao jogo, como condições sociais, raça, credo, etc. Essa prática rompe com barreiras sociais, possibilitando aos praticantes desprenderem-se de preconceitos, proporcionando a eles uma oportunidade de vivenciar uma situação, talvez, mais igualitária. Dessa maneira, pode-se considerar que o jogo torna-se um momento único para serem trabalhados conteúdos e conceitos com crianças e adultos, já que ambos podem ser participantes dessa prática.

O Jogo como possibilidade de desenvolvimento do indivíduo e seus aspectos educacionais

Como comentado anteriormente, o jogo apresenta uma situação aos seus participantes que não pertence à vida cotidiana, pois as conseqüências da dinâmica são consideradas apenas na situação de jogo. No contexto criado para a dinâmica de um determinado jogo, seus participantes são coadjuvantes de um drama que será desenvolvido do início ao fim, e o papel que cada personagem deverá representar será marcado pelas regras do jogo, que devem ser conhecidas por todos os participantes. Dentro dos limites das regras, o jogador se deleita a criar seu repertório de ações e movimentos a fim de ter o melhor desempenho possível dentro daquela dinâmica.

Esse distanciamento do universo real traz novas possibilidades para aqueles que se entregam ao jogo. No caso de uma simples “pelada” (jogo de futebol com regras flexíveis), o jogador que participa da partida pode imaginar que, naquele momento, é um craque de algum time profissional de renome, pode imaginar que a partida se realiza num estádio monumental famosíssimo, ou até mesmo o contrário pode satirizar narrando àquela partida referindo-se a sua equipe como se ela fosse uma das piores, chamando seus companheiros pelo nome dos piores atletas da liga. Enfim, a imaginação está liberada para sair do real, para assumir outras personalidades.

Essa liberdade de criação que o jogo proporciona é importantíssima para o desenvolvimento da criança e do adulto, pois é um momento em que a oportunidade de imaginar e de criar lhes é possível. Esse universo de opções e de ferramentas para soluções de problemas que os jogos proporcionam possibilita aos jogadores criarem diferentes soluções para um mesmo problema. O indivíduo exercita sua capacidade de tornar as idéias mais versáteis, podendo refletir em sua vida cotidiana. Portanto, criar, imaginar, sugerir, liderar, são elementos que o jogo pede ao jogador.

Para o educador que acompanha esse processo, é fundamental entender que esse é um processo de criação que dependerá de sua interação. Para Freire (2005), a relação educador/educando depende de uma interação muito sutil, em que prevaleça o respeito pelo outro. Dessa maneira,

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 2005, p. 47).

É preciso permitir a experiência. Considerar que o educando e o educador são aprendizes de um conteúdo que não é fechado, mas está sempre em transformação. Educar

perpassa, ainda, pela forma que se ensina. Antes de educador, o indivíduo que educa possui uma história de vida e carrega consigo uma visão do mundo. É importante que se tenha opinião sobre as coisas, que se tenha princípios e que se zele por eles, mas é fundamental que o educador saiba respeitar os princípios do educando, para minimizar o “moldá-lo”, e maximizar o “deixá-lo moldar-se”. Estamos todos em formação, e nos recriamos o tempo todo, reflexivos ou alienados.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passível e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 2005, p. 70).

É fundamental que o educador, ao acompanhar o aprendiz numa dinâmica, permita esse processo sem interferir a ponto de inibir o contexto. Um exemplo disso pode ser a criação das regras do jogo, pois são elas que serão os fatores limitantes daquela prática. Elas devem fazer sentido, ter significado aos jogadores. Ao educador cabe a tarefa de proporcionar um ambiente saudável e formador para que essa situação se desenvolva.

Montagem do jogo de personagem para o projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”

Para a confecção do jogo de personagem para o projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, algumas considerações que serviram de parâmetros para o jogo levantadas pelos professores-organizadores valem destaque.

Durante quatro reuniões para a elaboração do jogo foi destacado como primordial o caráter lúdico, em que estaria implícito o divertimento e o respeito à espontaneidade (elementos, em nosso entendimento, próprios de uma atividade de lazer), além do envolvimento e cooperação dos participantes como elementos indispensáveis para a atividade. Decidiu-se que seria um jogo em que as crianças e professores seriam coadjuvantes de uma história que seria, portanto, interpretada por personagens caracterizados pelos professores e membros da comunidade do bairro, como os pais das crianças participantes e amigos interessados.

Como ponto de partida decidiu-se que a temática poderia ser escolhida de acordo com algo que se pretendia trabalhar junto àquele grupo. Por fim, a temática escolhida foi os maus tratos com animais que habitavam o bairro.

Os mitos e elementos místicos que embasariam a história contada para o enredo do jogo deveriam ser atenciosamente ‘amarrados’ de forma a compor o enredo do jogo, elemento importante para instigar a curiosidade dos participantes. Assim, tornou-se fundamental, como elemento lúdico, que os espaços (cenários) e personagens fossem bem caracterizados para que houvesse adequação à história.

Houve a preocupação em evitar que os elementos do jogo fossem desconectados do contexto abordado. Ao se trabalhar, por exemplo, com um enredo que tem como tema a mitologia grega, torna-se essencial que os personagens sejam realmente da mitologia grega, e não um personagem da mitologia egípcia, por exemplo. Esse tipo de ‘gafe’ não descaracteriza o jogo a ponto de impedir a sua continuidade, mas em termos educacionais e de respeito à ludicidade proposta faz muita diferença, pois os participantes estarão aprendendo sobre a história que estará sendo contada ali e tomarão esses detalhes como verdade. Esta é uma preocupação importante considerando-se o jogo enquanto espaço educacional, e não simplesmente enquanto uma atividade divertida e despreziosa.

Para despertar o interesse das crianças participantes da atividade considerou-se que o enredo deveria fazer sentido para elas, que a dinâmica do jogo deveria ser desafiadora e instigante, ser rica em mistério e em ação. Vamos considerar, por exemplo, o seguinte objetivo para um jogo: “Vocês deverão salvar a princesa do castelo, mas cuidado com o dragão!” - A pergunta que o jogador se faz é – “Por que eu devo salvar a princesa no castelo?” ”O que eu tenho a ver com isso?”. A dinâmica parece não ter relação direta aos participantes do jogo, já que eles não são afetados pelo seu resultado, ou seja, salvando ou não a princesa, não haverá uma consequência aos participantes. É preciso que haja um motivo, uma razão, um contexto para que os participantes se envolvam na brincadeira. Algo que diga respeito aos próprios participantes. Um exemplo disso seria talvez: “Vocês deverão salvar a princesa no castelo, pois só ela saberá lhes dar a próxima pista para o tesouro que vocês tanto procuram. Mas cuidado com o dragão!”.

Essas características, bem como a dinâmica do jogo, foram elaboradas de forma conjunta em reuniões do projeto, nas quais participaram os professores que foram posteriormente atores da atividade. Mobilizados pelos objetivos da atividade, os professores dividiram-se em grupos, levando em consideração principalmente a formação de cada professor, para pesquisar e montar, cada grupo, uma parte do jogo. Foram cinco grupos de

trabalho, que pesquisaram e elaboraram de forma bastante competente os seguintes itens do jogo: A) músicas indígenas; B) vocabulários; C) jogos e brincadeiras indígenas; D) histórias, lendas e mitos indígenas e E) danças indígenas. Houve um sexto grupo que se dispôs a elaborar o enredo do jogo. Como a equipe de professores era multidisciplinar, com profissionais das carreiras de Música, Pedagogia, Biblioteconomia e Educação Física, essa divisão de tarefas foi facilitada.

Para direcionar a pesquisa elegeu-se 5 etnias indígenas à serem pesquisadas. Eram elas Kalapalo, Guarani, Manchineli, Xavante e Terena. Cada etnia teria uma característica à ser pesquisada, que foram divididas assim:

ETNIA	CARACTERÍSTICA
Kalapalo	Jogos e Brincadeiras
Guarani	Vocabulários
Manchineli	Músicas
Xavante	Lendas
Terena	Danças

Depois de feitas as pesquisas, cada grupo apresentou o resultado de sua pesquisa, e o sexto grupo configurou a dinâmica do jogo.

O enredo do jogo: a história de Kaique

Kaique era um indiozinho que vivia na floresta, na tribo Kalapalo. Ele adorava brincar com os outros amigos da tribo. Quando Kaique estava perto de completar seus 12 anos, seu pai lhe deu a missão de ir caçar alguns pássaros para usar suas penas para ornamentar seu visual com suas penas coloridas no dia de sua grande festa. Essa festividade marcaria a transição de Kaique da infância para a vida adulta.

Dias antes da grande festividade, Kaique saiu de sua tribo, logo no começo da tarde, e depois disso não foi mais visto pelos índios da tribo Kalapalo. Os outros índios procuraram, mas encontraram apenas pegadas que, supostamente, era do indiozinho em uma das trilhas da floresta. A mãe de Kaique ficou muito preocupada e pediu para que todos os habitantes da tribo ajudassem a localizá-lo. Os índios ficaram muito mobilizados, e para que a tarefa fosse cumprida mais rapidamente, a mãe de Kaique prometeu um tesouro indígena a quem o

encontrasse e o trouxesse de volta à tribo. No entanto, a trilha na qual foram encontradas as pegadas de Kaique levava a outras aldeias indígenas, fato que nos leva a pensar que Kaique procurou outra tribo para se esconder.

A sorte está lançada!

A dinâmica do jogo

As crianças do projeto foram divididas em três grupos, e cada grupo foi acompanhado por um índio Kalapalo (monitor do grupo caracterizado). Cada grupo de busca deveria ir a uma tribo, guiado pelo índio acompanhante. Na chegada à aldeia, o grupo recebeu uma pista que o levou a outra tribo, e depois para outra. O mesmo aconteceu com todos os grupos de busca, simultaneamente, até que todos os grupos de busca passaram por todas as três tribos.

Cada grupo recebeu um amuleto em uma das três tribos que passaram. Esse amuleto foi importante para que conseguissem salvar o indiozinho Kaique. Depois que os três grupos passaram pelas três estações (tribos), todos receberam a indicação para irem a uma quarta estação, representante de outra tribo indígena. Lá estava Kaique, mas, para libertá-lo, os grupos deveriam ter os três amuletos e apresentá-los ao cacique daquela tribo. Como cada grupo tinha apenas um dos três amuletos, eles deveriam se unir formando apenas um grupo que possuía os três amuletos e, assim, receberia o aval daquela tribo para trazer Kaique de volta para a tribo.

Quando tudo parecia estar certo, faltando apenas levar o índio para sua mãe e receber o tesouro indígena (que nessa altura seria dividido pelos três grupos de busca, já que tiveram que trabalhar cooperativamente para libertar o indiozinho), Kaique disse não querer retornar à sua tribo. O indiozinho argumentava que havia fugido de propósito, pois não queria caçar os pássaros da floresta, pois não gostava da idéia de matá-los em busca de penas para ornamentar seu ego. Ao contrário, gostaria de ser protetor dos pássaros e outros animais da floresta.

O argumento que os Kalapalos e as crianças usaram foi a liberação de Kaique do compromisso de caçar pássaros para usar suas penas como ornamento, e que deveria realmente ser um defensor da natureza. Kaique concordou, mas disse que não voltaria ainda assim à sua tribo, pois todos os outros ainda caçavam os animais para esse fim.

As crianças e os indígenas disseram que aprenderam com Kaique, e que também seriam dali em diante, defensores da natureza. Mas o argumento final para convencer o indiozinho a voltar à tribo foi que poderia voltar a participar de jogos e brincadeiras com seus amigos que

tanto gostava em sua aldeia, além da divisão do tesouro que sua mãe havia prometido às pessoas que o trouxessem de volta.

Todos voltaram à aldeia Kalapalo, participaram dos jogos Kalapalo e receberam o tesouro indígena, que era milho cozido.

Estações do jogo

Primeira estação

Etnia Kalapalo (início e fim do Jogo);

Início - Foi contado a história e organizados os grupos de busca.

Final - Foram realizados os jogos e brincadeiras indígenas e foi comido o milho.

Local –ECO.

Jogos Kalapalo

1 - Ukigue Humitsutu (só participam os homens): prova de resistência em que cada jogador corre, sem respirar, até onde conseguir. Dada a largada, um corredor de cada vez parte e começa a emitir um som “mmmmmmmmmm”, intermitentemente até esgotar o ar.

2 – Emusi (para ambos os sexos): é como uma espécie de pega-pega. Um dos participantes é o caçador e os outros a caça. Quando uma caça é tocada em qualquer parte de seu corpo deve ficar paralisada. O caçador deve pegar todas as caças até sobrar apenas uma. Quando restar a última caça, o jogo se inverte, e essa última caça passa a ser o novo caçador, e todas as outras pessoas serão as caças, ou seja, o jogo se reinicia.

As três estações da fase intermediária do jogo.

Etnia Guarani – Jogo do vocabulário. São feitas perguntas sobre palavras de origem indígena como, por exemplo, Anhanguera. Depois da tentativa pelas crianças de adivinhar o significado da palavra, o verdadeiro significado é revelado.

Três palavras foram interpretadas por uma das crianças do grupo, e as outras tentaram adivinhar. Depois de descoberta a palavra, as crianças aprendiam sua representação em Guarani.

Local – em uma esquina do bairro, um pouco afastada da ECO.

Etnia Terena – Os grupos fizeram uma dança da cultura Terena, que deveria fortalecer seus espíritos e despertar a sabedoria, para ajudar o indiozinho desaparecido ao encontrá-lo.

Local - em uma esquina do bairro, um pouco afastada da ECO.

Etnia Xavante – Contação de história, associada a uma lenda Xavante. Uma mulher Xavante (Professora caracterizada) contava-lhes a lenda de como o milho foi descoberto por sua tribo, através dos periquitos. Um professor interpretou um periquito e ao final falou sobre respeitar e proteger todos os pássaros, incluindo não deixá-los presos em gaiolas, atirar pedras, matar pombas, rolinhas, bem-te-vi, pardal, papagaio, maritaca, periquitos, etc. A lenda terminou com as crianças pedindo milho para o periquito, mas em troca fizeram um juramento em que se comprometeriam a cuidar dos pássaros.

Local - em uma esquina do bairro, um pouco afastada da ECO.

A experiência na estação Xavante foi muito significativa. As crianças menores, de 4 a 6 anos, se permitiram entrar na história de forma lúdica, e por mais que fosse claro que os personagens eram representados pelos professores daquela estação, as crianças se deixaram acreditar que eram realmente os personagens representados. As demais crianças participaram também na hora de falar com o periquito. Uma das crianças mais velhas perguntou se o periquito era de verdade. Outra criança perguntou à índia Xavante onde ela morava, e se iria dormir na pracinha.

Etnia Manchineli – estação que deveria reunir todos os grupos e, para provar sua união, deveriam participar do ritual de união e ouvir ou cantar a canção Manchineli.

O indiozinho Kaique foi encontrado aqui.

Local - uma esquina do bairro, um pouco afastada da ECO.

Considerações

Essa vivência propiciou aos educandos do projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” uma experiência importante para o desencadeamento do processo educacional, especialmente relacionado ao respeito pelos animais que habitam a comunidade do bairro Jardim Gonzaga. A atividade desenvolvida, assim como o tema escolhido, não constituíram um evento isolado, mas fazem parte da cotidianidade do projeto. Em outras palavras, apesar da pontualidade do tema, o principal objetivo é a dinâmica da atividade, ou seja, a aprendizagem pelo diálogo, pelo movimento, pelo lúdico e pela com-vivência.

Entendemos que as crianças participantes se envolveram com a dinâmica do jogo dramático (jogo de personagens) e aprovaram as atitudes de respeito em relação aos pássaros propostas pelos personagens do jogo. Outro ponto importante a ser comentado foi em relação à construção da atividade, desenvolvida pelos professores que atuam no projeto “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”. O fato do jogo ter sido elaborado de forma conjunta favoreceu um maior envolvimento dos participantes, que realmente foram protagonistas dessa atividade. Nesse sentido, acreditamos que privilegiou-se, além do diálogo, a com-vivência, no sentido mais amplo da expressão.

Referências

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 6ª ed. São Paulo: Lisa S/A, 1992.

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

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

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MARCELLINO, Nelson C. (org) **Lazer e esporte: políticas públicas**. Autores Associados, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RODRIGUES, Cae.; LEMOS, Fábio. R. M.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, G. G. A (Org). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010 (no prelo).

SÉRGIO, Manuel. Ciência da motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 2003, São Carlos, **Anais...**São Carlos: 2003.

ⁱ Ricardo Peixoto Stevaux – Licenciado em Educação Física (UFSCar). Membro associado da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (UFSCar). Membro do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física, na linha de pesquisa Estudos Socioculturais do Lazer (UFSCar).

ⁱⁱ Cae Rodrigues - Doutorando em Educação (UFSCar). Vice Diretor Científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (UFSCar). Pesquisador da Linha de Pesquisa Estudos Socioculturais do Lazer do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (UFSCar).