

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EDIMAR DA ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA POR MEIO DO JOGO:
UM ESTUDO DE CASO COM O POVO *NEGAROTÊ* DO MUNICÍPIO DE
COMODORO - MT**

CÁCERES-MT

2023

EDIMAR DA ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA POR MEIO DO JOGO:
UM ESTUDO DE CASO COM O POVO *NEGAROTÊ* DO MUNICÍPIO DE
COMODORO - MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador professor Dr. Alceu Zoia

CÁCERES-MT

2023

© by Edimar da Rocha, 2023.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

R672c Rocha, Edimar da.

A construção da identidade da criança por meio do jogo: um estudo de caso com o Povo Negarotê do Município de Comodoro-MT / Edimar da Rocha. – Cáceres, 2023.
104 f.; 30 cm.; il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pósgraduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.
Orientador: Dr. Alceu Zóia.

1. Jogo. 2. Identidade. 3. Cultura. 4. Infância Indígena. I. Zóia, A., Dr. II. Título.
III. Título: um estudo de caso com o Povo Negarotê do Município de Comodoro-MT.

CDU 37.091.33-027.22(=1-82):796

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

EDIMAR DA ROCHA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA POR MEIO DO JOGO:
UM ESTUDO DE CASO COM O POVO *NEGAROTÊ* DO MUNICÍPIO DE
COMODORO - MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Alceu Zoia (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Dr. JONATHAN STROHER, (Membro Externo – UFMT)

Dr.(a) MARITZA MACIEL CASTRILLON MALDONADO, (Membro Interno – PPGedu/
UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____.

Ao povo Negarotê. Em especial, à Wamen Negarotê, uma das melhores pessoas que tive o prazer de conhecer, inteligente, com um coração bondoso e uma vontade de ensinar, que me motiva a continuar no caminho da Educação. À minha mãe e maior incentivadora, que ousou ensinar-me a voar, Maria das Dores da Rocha.

Agradeço

À minha mãe, Maria das Dores da Rocha, um porto onde descanso meu cansaço e comemoro minhas vitórias. Minha fonte de amor, inspiração, e exemplo de lealdade e humildade. Sem você, nada disso seria possível. Cada linha dessa dissertação é sua também, cada página aqui é fruto de todas as vezes que você não desistiu de mim, e sempre me ensinou que através dos estudos, tudo me era possível.

Ao povo Negarotê, que me recebeu e me acolheu tão bem. Especialmente as crianças Negarotê protagonistas de suas histórias, Wamen, Sr. Angelo, 'D.^a Sandra, pessoas com história de vida lindas, incríveis, fortes, que nossa amizade se pendure para além dos tempos e espaços, a vocês minha eterna gratidão.

A minha companheira, Taciele, pela paciência e compreensão por todos os momentos de ausência, e por ter continuado a nossa caminhada mesmo enfrentando grandes desafios. A minha doce e amada filha Cecília, por ressignificar minha existência e me faz querer, mais do que nunca, um mundo mais justo e bonito.

Aos meus queridos irmãos, Adelson, Oliana, Juliana, Marcos e Ezequiel, por sempre estarem presentes e comemoram comigo todas as minhas conquistas. A todos os conjugues de meus irmãos, meus sobrinhos e familiares, pelo afeto e amor compartilhado e por não me deixarem esquecer que minhas raízes estão fincadas em um solo regado à muita luta. Aos amigos do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT turma 2021/2023 pelo carinho, amizade e companheirismo nesses dois anos de estudos intensos. Ao meu orientador, professor Doutor Alceu Zoia, pela orientação sempre respeitosa e generosa, suas palavras, falas e experiência no campo da pesquisa, me motivaram e foram determinantes para que todo o processo de pesquisa fosse uma caminhada segura. Aos professores da banca, Jonathan, Maritza, Waldineia, Beleni, pelas valiosas sugestões que redefiniram os rumos dessa pesquisa. Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT, pelos conhecimentos compartilhados. Aos amigos que carinhosamente contribuíram para a realização deste estudo, obrigado por cada leitura, por cada olhar, minha eterna gratidão. Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT pela possibilidade de desenvolvimento dessa pesquisa. Ao povo Negarotê e demais povos indígenas por resistirem, por protegerem, por manter suas práticas culturais, mesmo diante de um avanço capitalista que avassala muitas culturas.

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

Ecléa Bosi

Memória e Sociedade

RESUMO

Esta pesquisa tem como questão central compreender como os saberes presentes na temática do jogo, do brincar, do brinquedo, contribui na construção da identidade da criança indígena Negarotê, subgrupo dos povos Nambikwara que fica localizada próximo à cidade de Comodoro no Estado de Mato Grosso na divisa com o Estado de Rondônia. Para os aportes teóricos deste estudo, considerou-se como questão problema: qual a influência do jogo na construção da identidade da criança indígena na Aldeia dos Negarotê? Quanto aos objetivos propostos para o referido estudo foi: Descrever o cotidiano da criança indígena na aldeia Negarotê; Identificar a relação do jogar entre meninos e meninas e quais são seus jogos comuns; Pesquisar os saberes tradicionais que as crianças têm na sua infância e qual sua relação na transmissão e no (s) transmissor (es) desses saberes; Constatar o papel do ancião ou cacique com a construção da identidade das crianças da aldeia. O caminho metodológico desenvolvido, foi a pesquisa de campo, esta que parte da abordagem do problema, sendo guiado pelo método qualitativo. Ao propor a investigação do fenômeno jogo, seus sentidos e significados na infância da criança indígena Negarotê, entendemos a abordagem qualitativa adequada e coerente à proposta analítica a ser observada sobre a realidade daquele espaço no momento, e também em referência à razão que move a essas manifestações e como seus significados contribuem na formação individual e coletiva dos sujeitos. Quanto aos sujeitos da pesquisa, contamos com a colaboração de Sr. Angelo e Wamen e as crianças Negarotê protagonistas de suas histórias. Credo que o objeto em estudo não se limita em mostrar apenas o que é, mas como os fatos, acontecimentos, realidades, vem ocorrendo, sendo assim foi utilizado nesta pesquisa diversas formas de fazer registros como: a observação, entrevista, conversas formais e informais com o propósito de descrever os significados e sua realidade sobre o universo do brincar e seus jogos, que as crianças indígenas Negarotê vivem na aldeia. Por meio desta pesquisa foi possível perceber que o jogo aqui em discussão compreende um universo de possibilidades na vida da criança indígena proporcionando-lhes aprendizados significativos, e é através deste jogo que é possível a criança se desenvolver, conhecer e interagir com os meios, é neste universo da fluidez e interação, que faz com que elas criem e recriem comportamentos e experiências do dia a dia respeitando as normas e regras da sociedade a qual estão inseridas.

Palavras-Chave: Jogo. Identidade. Cultura. Infância Indígena.

ABSTRACT

The central question of this research is to understand how the knowledge present in the theme of games, play and toys contributes to the construction of the identity of the Negarote indigenous child, a subgroup of the Nambikwara people located near the city of Comodoro in the State of Mato Grosso on the border with the State of Rondônia. For the theoretical contributions of this study, we considered the following problem: what is the influence of the game in the construction of the identity of the indigenous child in the Negarote village? The proposed objectives for this study were: to describe the daily life of indigenous children in the Negarote village; to identify the relationship of playing between boys and girls and what are their common games; to research the traditional knowledge that children have during their childhood and what is their relationship with the transmission and the transmitter(s) of this knowledge; to verify the role of the elder or chief in the construction of the identity of the village children. The methodological path developed was the field research, which starts from the approach to the problem, being guided by the qualitative method. In proposing the investigation of the phenomenon of games, their senses and meanings in the childhood of the Negarote indigenous children, we understood the qualitative approach to be adequate and coherent to the analytical proposal to be observed about the reality of that space at the moment, and also in reference to the reason that moves these manifestations and how their meanings contribute to the individual and collective formation of the subjects. As for the research subjects, we counted on the collaboration of Mr. Angelo and Wamen and the Negarote children who are the protagonists of their stories. Believing that the object under study is not limited to showing only what it is, but how the facts, events, realities, have been occurring, it was used in this research several ways to make records such as: observation, interview, formal and informal conversations with the purpose of describing the meanings and their reality about the universe of play and its games, which Negarote indigenous children live in the village. Through this research it was possible to realize that the game under discussion here comprises a universe of possibilities in the life of indigenous children, providing them with significant learning, and it is through this game that the child can develop, get to know and interact with the environment. It is in this universe of fluidity and interaction that makes them create and recreate behaviors and experiences of everyday life, respecting the norms and rules of the society in which they live.

Keywords: Game; Identity; Culture; Indigenous Childhood.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Inter- ação entre indígena e não indígena	35
Fotografia 2- Ritual menina moça	37
Fotografia 3- Banho de cachoeira	39
Fotografia 4- - Partida de futebol entre indígenas e não indígenas	40
Fotografia 5- Desenho de criança indígena pescando	62
Fotografia 6- Desenho de criança indígena cultivando a terra para plantio de alimento	63
Fotografia 7- Desenho de criança indíg. vivenciando o jogo e suas atividades culturais	66
Fotografia 8- Desenho de criança indígena e suas brincadeiras	75
Fotografia 9- Desenho de criança indígena representando suas atividades	79
Fotografia 10- Desenho de criança indígena representando a chuva e árvore	80
Fotografia 11- Desenho de criança indígena e as várias faces do jogo	81
Fotografia 12- Desenho de criança indígena e a colheita de flores	83
Fotografia 13- Desenho de criança indígena e o campo de futebol	84
Fotografia 14- Desenho de criança indígena tomando banho no rio	86
Fotografia 15- Escola Municipal Indígena Vale do Guaporé	87
Fotografia 16- Sala de aula do Professor Alex	88
Fotografia 17- Criança indígena brincando de cabo de guerra	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O BALANÇO DE PRODUÇÃO, O ESPAÇO GEOGRÁFICO E AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS NEGAROTÊ	22
2.1 Balanço da Produção Científica.....	23
2.1.1 Panorama Geral do Balanço de Produção.....	24
2.2 A aldeia Negarotê para além das fronteiras: um <i>lôcus</i> de investigação.....	28
2.3 Percurso metodológico da pesquisa	42
3.1 O conceito de cultura	48
3.2 O conceito identidade	52
3.3 A criança <i>Negarotê</i> , sua Infância, seus saberes e os seus significados	56
3.4 O eu com o eu e o eu com os outros: relacionamentos que constituem	65
3.4.1 No campo da Transmissão dos saberes tradicionais indígenas, o papel de cada um na aldeia.....	68
4 AS INTERFACES DO JOGO E A CRIANÇA INDÍGENA.....	73
4.1 O conceito de Jogo.....	73
4.2 Afinal de que jogo estamos falando, o que é brinquedo, o que é brincadeira?	78
4.3 Ser criança indígena Negarotê: seus brinquedos e brincadeiras	83
4.4 A relação do Jogar e seus significados entre meninos e as meninas Negarotê	85
4.5 O papel do jogo na construção da identidade da criança indígena e suas contribuições no processo de socialização na comunidade	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO	103

1 INTRODUÇÃO

A temática do jogo, do brincar, do brinquedo, tem se tornado alvo de diferentes pesquisas em âmbito acadêmico, devido ao seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem e dada a sua importância na construção social e cultural das crianças.

Atravemos-nos, nesta dissertação, discutir a constituição do sujeito a partir desta relação histórica e social dos sujeitos, a qual nos permite compreender que os sujeitos se constituem à medida em que eles interagem. Sendo assim, volto o meu olhar para as crianças indígenas e sua forma de interpretar, ser e criar as diferentes formas de jogo no seu dia a dia, sabendo o quão importantes são as suas ações perante a comunidade indígena a qual pertencem.

As crianças indígenas Negarotê, assim como em outros espaços atualmente, são consideradas importantes na comunidade, suas brincadeiras, o seu brincar, suas relações consigo e com os outros no cotidiano, estão sempre relacionadas com suas práticas, atividades corporais, costumes, rituais que lhes permitem uma maior identificação com seu povo. Estas simples ações, consideramos parte de um jogo, com objetivos maiores, além do ensinar a ganhar e perder, o jogo aqui em discussão será tratado metodologicamente como um fenômeno social que tem muito a contribuir e a ensinar.

É por meio dos seus saberes que as comunidades indígenas vêm sendo estudadas em âmbito científico, aqui em nosso estudo enfatizamos o fenômeno do jogo, com características de cunho social, político e cultural que se manifestam nas comunidades indígenas. E é através de um cansável, mas prazeroso trabalho, que arriscamos realizar um estudo teórico e prático relacionado ao jogo como um importante elemento utilizado nos territórios indígenas e que contribuem para que haja o estabelecimento e reconhecimento da identidade Negarotê.

Assim iniciamos as nossas descobertas que nos permitiram aproximar o nosso olhar, com a ótica da comunidade Negarotê, e deste modo por intermédio da pesquisa que nos propicia conhecer os Negarotê e os seus saberes, neste vasto movimento que nos permitem reconhecer a sua cultura, suas ações e seus significados.

Procuramos compreender o jogo na dimensão da infância indígena dos Negarotê, adentrando em seus espaços na comunidade e na escola, onde o sentimento de pertencimento está inserido. Neste universo simbólico e de significações do jogo, crianças e adultos vão compartilhando saberes se tornando assim fontes de uma legitimação, de uma representatividade, em um contexto histórico de resistências que os tornam sujeitos únicos no

universo. Sendo assim, trazemos para o diálogo, as contribuições do jogo para a construção e reafirmação da identidade e da cultura do povo Negarotê.

Sempre atuantes em suas práticas como um dos significativos artifícios na busca por uma continuidade da tradição indígena, contra um sistema totalmente capitalista, sempre visando os lucros, que muitas vezes utiliza a violência para silenciar as comunidades indígenas e usufruir de seus territórios e suas riquezas naturais, que vivem esta repressão desde o período de colonização até a contemporaneidade. Silva, (2018), contribui dizendo que:

É com o avanço das formas capitalistas de exploração do campo brasileiro que a relação entre indígenas, lavradores, quilombolas vive constantes ameaças de expropriação e reprodução das formas de rompimento com seu principal meio de reprodução da vida: a terra. Temos inúmeros casos na realidade brasileira de expulsão de populações ribeirinhas, tradicionais, quilombolas, pesqueiras pela ação predatória do grande capital nas investidas dos grandes empreendimentos (hidrelétricas, barragens, exploração de minérios, de madeira, entre tantos outros) (SILVA, 2018, p. 484).

Hoje, pensar os saberes indígena como um espaço onde os sujeitos podem problematizar, se apropriar e transformar os fenômenos de sua realidade local, foi o que motivou a escolha deste tema, que emergiu a partir de uma experiência como profissional de Educação Física ao acompanhar um grupo de alunos da Educação Básica em um projeto de metodologia ativa intitulado: Intercâmbio cultural na aldeia indígena Nova Geração - povo Negarotê, do município de Comodoro- MT. Dentre os vários momentos que estivemos naquele espaço subjetivo, como professor de educação física, muitos questionamentos foram aflorando referentes à vida e o cotidiano indígena, sobre o modo de ser, viver, pensar e produzir os seus significados.

Mediante as várias experiências nossas vivida naquele dia, onde vivenciamos uma troca de saberes culturais do Negarotê, pudemos fazer uma reflexão sobre aquele conhecimento que nos foi apresentado sobre a cultura dos indígenas, que se fizeram partes de nossa formação enquanto sujeito não indígena, não é função aqui neste estudo levantar uma crítica e construir uma narrativa contra os ambientes escolares, mas fazer uma reflexão sobre um espaço que possibilite criar movimentos e seus significados dentro de uma lógica intercultural. Baniwa (2006), corrobora dizendo que:

Na história oficial do Brasil, contada nos livros didáticos das escolas ou mesmo na literatura especializada, não aparece nenhum feito ou contribuição significativa dos povos indígenas à formação da nação brasileira. Isto porque os povos indígenas sempre foram considerados sem cultura, sem civilização ou qualquer tipo de progresso material. Aliás, circula ainda hoje entre pessoas bem escolarizadas a ideia de que os índios representam barreiras e empecilhos para o progresso e o desenvolvimento da nação (BANIWA, 2006, p. 217).

A ideia é criar novas narrativas que modifiquem os pensamentos e as características estereotipadas pela sociedade, no qual verbalizou e criou-se uma imagem negativa dos indígenas em um pensamento eurocêntrico, a qual apresentam o indígena como elemento exótico da natureza; - trazem estudos direcionados a caricatura do indígena ou apresentam o indígena como selvagem; - e por fim, um sujeito agressivo, pessoas nuas e muitas vezes “preconceituosas” e “hostis” que não aceitam o contato com não indígenas.

Esta visão que resultou em uma violência não apenas física, como aponta Nogueira (2015, p. 396), mas simbólica e cultural do colonizador, utilizando práticas discursivas do que é correto, “a partir da construção e legitimação do conjunto de sistemas simbólicos praticados por gerações do grupo dominante, elencando o que deve ser lembrado e o descarte das práticas seculares dos grupos desfavorecidos”.

Neste sentido trazemos as contribuições de Santos e Meneses (2009, p. 13), que nos alerta para uma educação etnocêntrica, europeizada e a monocultura de saberes, trazendo para a reflexão sobre a colonialidade do saber alinhada à colonialidade do poder, onde os autores alertam que o colonialismo além das dominações que são historicamente conhecidas, “foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade”

Este modelo de educação, que recebe muitas críticas, nos lembra o conceito que na visão Freire (1983, p. 66 e 67) denomina de educação bancária a que se torna “[...] um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante [...] é o ato de depositar, de transferir, de transferir valores e conhecimentos [...]”. Utiliza um modelo de educação que parte do pressuposto onde o aluno nada sabe e o professor é quem detém o saber, sendo este o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento no aluno, que possui sempre uma postura passiva diante daquilo que lhe é repassado.

Dessa forma, precisamos entender o contexto social e histórico e transformador da educação, para avançar, compreender e sair daquela tradicional visão estudada pela educação bancária, onde o educando, neste sentido é o objeto que recebe o conhecimento. Este formato de educação vista por essa ótica tinha como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente, precisamos de mais alunos potentes, que apresente dados ligadas a lutas sociais dos menos favorecidos, assim como novas pesquisas, ligadas as causas indígenas.

E assim, criar uma cultura educacional onde os sujeitos possam se unir e começar a lutar contra um sistema de desigualdades e exclusão social, bem como dar a devida importância a cultura, a diversidade e suas diferentes práticas educacionais. É importante registrar que no interior desta concepção, na relação entre escola e sociedade, a escola não pode ser só mais um espaço, mas também um lugar onde há sujeitos, significados, cheios de circulação de pessoas e ideias, de criar, recriar, de várias possibilidades. O jogo, a brincadeira vivenciada no cerne da comunidade e da escola, que nos traz inquietações e motivações acadêmicas, manifestava-se nas ações culturais das crianças Negarotê. E a partir de informações e fatos que nos marcaram quanto aos povos indígenas, que nos alavanca um desejo pessoal de criar narrativas a respeito destes povos, bem como aprofundar os estudos, em especial sobre o jogo, a cultura, a criança indígena e a construção de suas histórias, identidades e contatos com povos não indígenas.

São fatos como estes que nos marcaram e que logo se constitui nas falas dos líderes da aldeia, sobre a importância dos indígenas estarem cada vez mais engajados na busca por conhecimentos nesta vasta tentativa de uma melhora na qualidade de vida de seus povos.

Surgiu assim a necessidade de pesquisar e entender melhor, de uma forma científica suas ações, avançando os limites das fronteiras que nos foram impostas. Ao adentrar em seus territórios, conhecer, dialogar, participar, sempre com a intenção e um desejo de trazer novas narrativas para envolver as comunidades tanto indígena quanto não indígena, para que, de forma coletiva, trazer um olhar que nos permita enxergar a riqueza da diversidade que existe neste espaço tempo a qual compartilhamos, em especial os da Aldeia dos Negarotê do Povo Nambikwara.

E com isso, mostrar que estes sujeitos históricos, de direitos, regados de sentimentos que são sujeitos envolvidos pelos processos internos e externos da construção de sua identidade. Ao mesmo tempo, que se abre um novo horizonte de vozes, em que vários segmentos ganham espaço para que as crianças indígenas Negarotê possam construir o seu próprio universo simbólico identitário, que vão além das narrativas das subjetividades originárias. Trazendo essa reflexão para o universo da construção da identidade da criança indígena, procuramos encontrar em nossos estudos narrativas que buscam no passado do imaginário constitutivo da tradição que, contribua para o ser indígena Negarotê. Assim, Hall (2006) identifica três concepções de Identidade, que são:

sujeito do iluminismo; sujeito sociológico; e sujeito pós-moderno. Para o pesquisador, o sujeito do iluminismo tem como centro do eu a Identidade de uma pessoa, dotado de razão, consciência e ação, sendo uma concepção individualista do sujeito e de sua

Identidade; o sujeito sociológico era constituído na relação com “pessoas importantes para ele” (HALL, 2006, p. 11), mediando os valores, os sentidos e os símbolos (cultura), isto é, a Identidade é construída entre o eu e a sociedade, e preenche o espaço entre o “interior e o exterior, entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2006, p. 11); e, por fim, o sujeito pós-moderno é aquele que não tem Identidade fixa, essencial ou permanente, sendo que essa “Identidade torna-se celebração móvel, formada e transformada” (HALL, 2006, p. 11-12).

Neste ponto, com as contribuições teóricas de Hall sobre a construção da identidade aqui discutida, surge a partir de uma inquietação, dos nossos contatos, com povos de culturas totalmente distintas, neste sentido as caracterizações que constituem um determinado povo, sua cultura, língua, crença, costumes e rituais, que mesmo sofrendo mutações não perderão seus significados e a historicidades, que marcam sua sobrevivência cultural, assim como suas resistências. (Bauman (2005)

A Identidade pode ser interpretada e reinterpretada de várias maneiras, seguindo os pressupostos teóricos e reflexões paradoxalmente enfatizadas por cada indivíduo e sua complexidade subjetiva. “A construção de identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam” (BAUMAN, 2005, p. 91).

O estudo teve como direção evidenciar a criança indígena com seus saberes por meio do jogo, a partir de suas experiências, o modo de ser, pensar, fazer, agir, construir as narrativas e suas significações e interpretação do jogo no dia a dia. Abordamos neste estudo o jogo nos seus mais variados contextos, afim de identificar como vive a criança indígena, como ela joga no dia a dia, por isto não delimitamos um tipo de jogo específico para ser analisado. Sendo necessário observar a rotina da criança indígena, desde o momento que ela acorda até o momento que ela dorme, pois em dados momentos foi necessário captar suas brincadeiras, seus brinquedos, suas ações e atividades. Para tanto, é necessário questionar qual a influência do jogo na construção da identidade da criança indígena na aldeia dos Negarotê do povo Nambikwara?

Neste estudo, faz-se um convite para rever, reaprender e construir saberes culturais indígenas para uma maior sensibilização e valorização cultural e sobretudo na relevância do estudo para uma compreensão do fenômeno jogo na comunidade indígena dos povos Negarotê e como a criança indígena se constitui através deste fenômeno.

Os problemas educacionais, sociais e políticos vivenciados pela população indígena, com grandes repercussões na sociedade não indígena, às vezes positivas e negativas, nos incentivam a investigar, aprofundar e buscar conhecimento, para uma maior contribuição à comunidade indígena, mostrando a realidade dos povos indígenas e ampliar as discussões no

cenário acadêmico que envolvem a promoção da qualidade de vida indígena que compreende família/amigos, saúde, trabalho/educação, lazer, ambiente, espiritualidade desta população que vive em situação de vulnerabilidade. Mas principalmente contribuir com esta comunidade, trazendo para discussões acadêmicas suas culturas e como o jogo é jogado lá na aldeia e como este jogo tem contribuído naquela comunidade, o jogo enquanto fenômeno que trabalha a interação, a diversão, a construção e que os constitui como sujeitos históricos e de direitos.

Em relação a metodologia de pesquisa utilizada, compreendemos que quando um pesquisador se lança no universo da pesquisa ele tem um grande caminho a ser percorrido. Um caminho esquematizado no pensamento, na construção de uma abordagem prática, na busca de uma realidade para alcançar os objetivos que se propõe na realização da pesquisa. Compreendendo as etapas importantes a seguir e o rigor científico necessário, partimos do pressuposto que o conhecimento não se constrói apenas de uma única maneira. Assim sendo, o saber científico neste estudo não se reduziu em seguir uma única forma de conhecer e, sobre aspectos de possibilidades próprios das ciências humanas, o saber científico nesse estudo, constitui-se em diversas formas, desdobrando-se em inúmeras faces e possibilidades. Nesta perspectiva, como ressalta (FLEURI, 2003, p. 22 e 31) ao utilizar o termo intercultural,

[...] para nos referir ao campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.

Crendo que a múltipla face do ato de jogar em estudo não se limite em mostrar apenas o que é, optamos pela abordagem qualitativa, pois, esta vem ao encontro de nossos objetivos em estudo, onde a ideia não é mensurar os fenômenos, mas descrevê-los, assim como, os fatos, acontecimentos, realidades, que vem ocorrendo. Sendo necessário nesta pesquisa a utilização de várias formas para fazer os registros como a observação, conversas formais e informais, a fotografia como elemento fundamental e ilustrativo para descrever e ilustrar os significados e suas realidades sobre o universo do brincar e seus jogos, que as crianças indígenas da aldeia Negarotê vivem. Tudo o que me foi possível, foi observado e registrado, os jogos, as brincadeiras, as simulações de caças, os passeios na roça, a ida a escola, os rituais, as danças, os significados, os comportamentos das crianças durante as atividades diárias.

Com essa pesquisa, buscou-se como objetivo geral compreender a construção da identidade da criança indígena por meio das brincadeiras, dos brinquedos e do ato de jogar.

Nesse sentido, fez-se necessário discutir e analisar o jogo na construção da identidade da criança indígena Negarotê, a partir do problema que motivou esta pesquisa levantamos algumas indagações:

1. Como é o cotidiano da criança indígena na aldeia Negarotê?
2. Qual a relação do jogar entre meninos e meninas e quais são seus jogos comuns?
3. Quais são os saberes tradicionais que as crianças têm na sua infância e qual sua relação na transmissão e no (s) transmissor (es) desses saberes?
4. Qual é o papel do ancião ou cacique com a construção da identidade das crianças da aldeia?

Contudo, sabemos da relevância desta reflexão para os tempos atuais, por acreditar que na infância o brincar, o brinquedo e o jogo são intrínsecos à constituição do ser criança indígena. Através do jogo elas são capazes de pensar, imaginar, relacionar, criar e vencer seus próprios limites e construir suas próprias aprendizagens. O que nos permite dizer que é neste universo do jogo que ela vai se constituindo nesses encontros com o seu mundo, e que o jogo faz com que a criança se sinta parte de algo muito maior, este jogo representa uma construção que afirma e dá sentido a uma identidade indígena.

O jogo aqui em discussão compreende um universo de possibilidades na vida da criança indígena proporcionando-lhes aprendizados significativos, e é através deste jogo que é possível a criança se desenvolver, conhecer e interagir com os meios, e é neste universo da fluidez e interação, que faz com que elas criem e recriem comportamentos e experiências do dia a dia respeitando as normas e regras da sociedade.

Uma característica própria do jogo é a tensão, a excitação que ele proporciona às crianças indígenas Negarotê. Percebemos sobre esta ótica, que no momento do jogo, há uma descontinuidade do cotidiano para um tempo libertador, proporcionando-lhes uma união entre o indivíduo-meios, prazer, alegria, tristeza, dor, medo, raiva, superação, são sentimentos que transformam as crianças.

O JOGO, como um saber a ser vivenciado coletivamente, contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas formas de compreender sua realidade sócio-cultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente. Seja imitando animais ou outras formas de criação imaginária no faz de conta, seja com brinquedos reais e situações de competições, no Jogo, coloca-se em relação com um mundo de possibilidades novas. Ao entrar no jogo, não se saber quem ganha ou perde, e, na grande maioria das vezes, o jogo em si não tem vencedores, pois basta jogar para ganhar novas experiências, novos saberes, portanto, ao jogar, todos ganham[...] Assim, o Jogo de que falamos aqui... são as práticas corporais lúdicas que homens e mulheres de diferentes idades criam e recriam no cotidiano das relações sociais da sua comunidade, sua aldeia (GRANDO; XAVANTE; CAMPOS, 2010, p. 92- 93).

Neste sentido, quem está vivenciando o jogo transcende as necessidades imediatas do cotidiano, passando por uma esfera não-material, que para Huizinga (1990, p. 33): isso fica claro quando diz que o jogo é

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Contudo, a percepção enquanto pesquisador ao que é jogo, defino que ele é divertido, uma distração ou passatempo, é alegre e ao mesmo triste, é uma atividade, um exercício, portanto, o jogo desta forma pode ser, tanto individual, como no coletivo, uma prática corporal que permite ao jogador trazer à tona diversas experiências no dia a dia, sempre respeitando uma norma ou regra, e que de fato, o jogo traz traços que em suas definições também caberia com as definições do brincar, uma vez que oferece características próprias do jogo.

Neste sentido, usaremos nossas percepções e experiência, ao adentrar no território e grupos das crianças, em um esforço acadêmico para identificar a hora que as crianças estão no jogo. São práticas lúdicas que empoderam suas culturas e que também servem apropriar-se dos seus territórios. Afinal é este território geográfico e do corpo, que é fundamental para a construção da identidade de um sujeito, uma vez que é nesse espaço/tempo que acontecem as práticas culturais, religiosas e sociais, que lhes permite relacionar-se com outros e o sentimento de pertencimento a sua comunidade.

Sobre este olhar holístico é necessário criar narrativas que reconhecem a figura do outro e respeita esta diferença, é necessário ter a compreensão sobre a interculturalidade. Silva (2003, p. 41- 42) define que “[...] a noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos”.

Ao proporcionar tal enfoque, o autor nos oferece possibilidades de reflexão usando de técnicas que viabilizam a agregação das culturas entre si, sempre preservando a originalidade de cada uma. Trata-se de uma possibilidade para uma análise complexa dos elementos constitutivos de identidades e as suas diferenças socioculturais, o que nos possibilita desenvolver importantes interpretações que sejam críticas ou criativas que não pejorem ou estereotipem a imagem dos indígenas, pelo contrário, aumentem o debate acadêmico do assunto em questão.

Atualmente nos deparamos com um mundo complexo, onde tudo nos aparenta ter expandido para além dos limites geográficos e fronteiriços, e as vezes até taxados ou marcados pelas diferenças, que nos apresenta uma falsa utopia e fantasias de que vivemos em um mesmo espaço e estruturado para que todos possam se comunicar e viver além dos limites de fronteiras que diferenciam as nossas sociedades e culturas.

Para Quijano, a globalização é uma derivação do padrão de poder mundial, padrão que tem em seu eixo principal a classificação social, que foi difundida através da ideia de raça, utilizada como uma forma de dominação colonial eurocêntrica (QUIJANO, 2005, p. 107).

E é justamente neste universo globalizado contemporâneo complexo, que adentramos para iniciar nossos estudos, ao mesmo tempo que nos aproxima de outros, pode ser algo que interfira no processo de constituição da identidade. Logo, a identidade não é inerente e esta pode ser entendida como uma forma sócio-histórica de individualidade do sujeito. Portanto, o contexto social a qual as crianças indígenas estão inseridas oferece condições para os mais variados modos e alternativas de identidade. Então, o termo identidade aqui em estudo pode ser utilizado para expressar, de certa forma, uma singularidade construída na relação com outros sujeitos.

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (Brandão, 1990, p. 37).

É importante destacar que dentro do território do jogo existe por parte das crianças indígenas um desejo, uma motivação de aprender, a ser, estar, realizar, fazer e brincar. Este foi o nosso ponto de partida para as discussões teóricas, parte desta linha de pensamento, onde tentamos decodificar os significados, as verdades que até então nos apresentam, este ato de jogar que lhes é proporcionado, há sempre uma interação com outros, um respeito às regras e normas de sua comunidade. Sobre o jogo, observamos atentamente as suas ações cotidianas a fim de captar as essências necessárias que respondam nossos questionamentos em estudo.

Assim, os resultados e as análises deste estudo foram dispostos em cinco seções. Na primeira seção apresentamos de forma sucinta nossas impressões, introduzindo os temas, apresentando as seções e objetivos a serem discutidos neste estudo. Na segunda seção, apresentamos as concepções teórico-metodológicas, quanto a abordagem, os procedimentos e as etapas da pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos no seu desenvolvimento. Além

disso, apresentamos um Balanço de Produções Científicas realizadas, para o levantamento destas literaturas produzidas, tomamos como base o Banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Plataforma Sucupira, local que agrega pesquisas das principais universidades e instituições de Ensino Superior brasileiras, com a finalidade de apresentar o número de pesquisas desenvolvidas e relacionadas com o tema aqui proposto, cujo recorte temporal é de 1987 até junho de 2021.

Propomos também dialogar nesta segunda seção sobre as percepções iniciais a respeito do lócus da pesquisa, local onde se produzem saberes, sabemos que os sujeitos são carregados por histórias, seres que sempre se encontram em construção, e ao estar em contato com a comunidade Negarotê, as ações no cotidiano, o diálogo na comunidade, nos torna cada vez mais outros, sempre engajados nesta busca por conhecimento, uma cooperação para uma maior sensibilização para com os povos indígenas, em especial os Negarotê, devido a sua diversidade histórica e riquezas que vão além de nossa mensuração, falo de sentimentos, pertencimentos, de compartilhar histórias, saberes, de dialogar, e isso nos enriquece culturalmente e moralmente.

Na terceira seção, trazemos as contribuições de autores conceituados sobre os principais conceitos estudados a respeito da construção da identidade e dos saberes da criança indígena. Na quarta seção, trouxemos aportes de autores e seus estudos sobre as interfaces do jogo, apresentamos os resultados deste estudo e a criança indígena, seus jogos, suas brincadeiras, seus brinquedos *in loco*. Na quinta seção, evidenciamos as prévias reflexões sobre o objeto em estudo, explicitando no findar do trabalho as considerações finais durante a realização deste estudo.

2 CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O BALANÇO DE PRODUÇÃO, O ESPAÇO GEOGRÁFICO E AS PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM OS NEGAROTÊ.

Toda metodologia de pesquisa é um caminho a ser percorrido. Um caminho primeiramente esquematizado no pensamento, na construção de uma abordagem prática, na busca de uma realidade para alcançar os objetivos que se propõem à realização de uma determinada pesquisa. E o caminho aqui escolhido, ou talvez, que me escolheu foi o caminho da pesquisa qualitativa, pelo contato direto e iluminado, assim assumimos o meio indígena com os sujeitos que me acolheram e que me fazem refletir em prática como docente, a importância das diferenças culturais existentes, mas que nos aproxima de outros. Sob a ótica do meu olhar e dos sujeitos pesquisados, as crianças, seu brincar, seus brinquedos e a forma como jogam no dia a dia.

A pesquisa, do ponto de vista da abordagem do problema, foi guiada pelo método qualitativo. Essa opção nos possibilitou considerar a existência de uma relação dinâmica, subjetiva e inquantificável que se estabelece entre o jogo jogado no dia a dia das crianças indígenas Negarotê, e que de acordo com Haguette (1987) é a ação humana, a interação social, que constitui o motor da história. Neste sentido, a metodologia qualitativa “Foca na liberdade e individualidade do ser humano como uma importante ferramenta e enfatiza as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”. (HAGUETTE, 1987, p. 55). Visando assim uma compreensão profunda dos fenômenos em estudo com ênfase nos aspectos subjetivos.

Ao me lançar no mundo da investigação científica, buscamos tratar o jogo e sua relação com o brincar da criança indígena nos diferentes territórios que ela está inserida e fazer esta relação, da criança-criança, da criança-aluno e da criança-povo dentro das manifestações lúdicas culturais, para compreender o fenômeno jogo, seus sentidos e significados na infância da criança indígena Negarotê, neste sentido entendemos que a abordagem qualitativa seja adequada e coerente à proposta analítica a ser observada sobre a realidade daquele espaço no momento, e também em referência à razão que move a essas manifestações e como seus significados contribuem na formação individual e coletiva dos sujeitos.

2.1 Balanço da Produção Científica

O balanço de produção foi um procedimento utilizado para conhecer as pesquisas já realizadas sobre a educação indígena no Brasil e a construção da identidade da criança indígena *Nambikwara Negarotê*, considerando que a intenção neste estudo foi compreender as relações sobre a construção da identidade da criança indígena desse povo, neste caso estudamos como essa identidade se constitui e se reafirma por meio do jogo na comunidade *dos Negarotê* do município de Comodoro – MT. Com base na pesquisa foi realizado uma leitura dos resumos, análise das possíveis proximidades com o nosso tema de pesquisa e em quais regiões se concentram as pesquisas com os descritores selecionados, assim como o nível destas produções.

Entendemos que a definição dos descritores (palavras-chave) pesquisados é um dos momentos mais importantes do Balanço de Produção, pois sua escolha implica diretamente no retorno dos resumos e da proximidade com o tema a ser pesquisado. Neste sentido, definimos alguns “descritores” em nossas pesquisas: *NAMBIKWARA NEGAROTÊ*, “INFÂNCIA INDÍGENA”, “jogos indígenas”, “CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE” AND “INDÍGENA” e “criança indígena”. Justifico a utilização das aspas e, também de letras maiúsculas e minúsculas nos descritores pesquisados, devido haver uma diferenciação mais específica na busca das informações.

Sobre o balanço de produção, concordamos com Ferreira (2002), ao considerar a importância do pesquisador em fazer uma pesquisa de Estado da arte e ou conhecimento, sobre um determinado tema antes de iniciar os estudos voltados para a sua pesquisa, pois são,

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Para o levantamento das literaturas existentes, foi escolhida a base de Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na plataforma sucupira, local que agrega pesquisas das principais universidades e instituições de Ensino superior brasileiras. Em nosso primeiro contato com o Banco foi possível verificar que as consultas podem ser realizadas de diferentes formas, como: pesquisa por Descritores (Palavras-chave), por Tipo ou Nível (Mestrado, Profissional, Doutorado), por nome do Autor, Instituição, Ano Base, podendo ser escolhida a forma de consulta, exemplo:

(todas as palavras, qualquer uma das palavras ou expressão exata, letras maiúsculas e minúsculas). A fim de enriquecer os estudos vamos consultar “teses e dissertações defendidas a partir de 1987”. Este recorte temporal se faz necessário para destacar a quantidade de estudos com povos indígenas no Brasil e principalmente para nos dar a possibilidade de pesquisa com estes povos originários tão importante no estado de Mato Grosso e Brasil.

Devido aos objetivos pretendidos na realização do estudo, este balanço de produção nos possibilitou saber o que já existe referente ao tema a ser estudado e se as indagações do projeto de pesquisa, já foram respondidas por outros pesquisadores, priorizamos nesta pesquisa por descritores (palavras-chave) e os trabalhos desenvolvidos que se aproximam da proposta de estudo. Tendo como procedimento metodológico, de caráter bibliográfico com um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema, este é um processo de análise quali-quantitativa sobre os estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento.

Os catálogos permitem o rastreamento do já construído, orientam o leitor na pesquisa bibliográfica de produção de uma certa área. Eles podem ser consultados em ordem alfabética por assuntos, por temas, por autores, por datas, por áreas. Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos (FERREIRA, 2002, p. 261).

Sendo assim, fazer um levantamento das produções de dissertações de mestrado e as teses de doutorado que já foram realizadas, destacando os espaços, em que formas e em quais condições têm sido produzidas o conhecimento, nos possibilitou enxergar novas possibilidades de aprofundar os nossos estudos para responder novos aspectos, elementos e novas dimensões a serem produzidos e assim tecer novas narrativas.

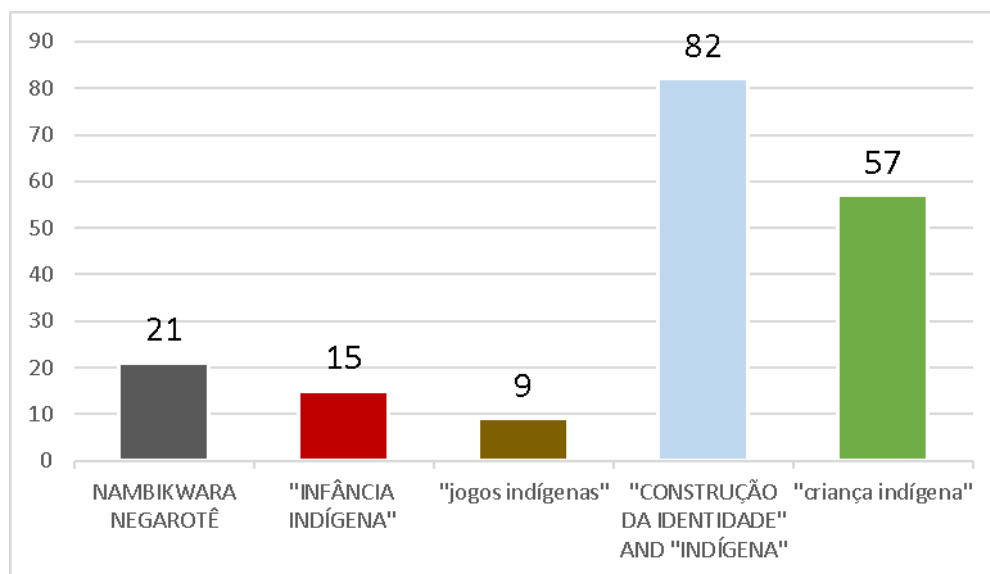
2.1.1 Panorama Geral do Balanço de Produção

O resultado da pesquisa com base dos descritores supracitados, encontrou-se um total de 183 dissertações e teses.

O gráfico 01, apresenta como foi a distribuição da pesquisa com base nos descritores selecionados. Ao utilizar o descritor *NAMBIKWARA NEGAROTÊ* apareceram vinte e uma (21) pesquisas, no descritor “infância indígena” encontramos quinze (15) pesquisas, no descritor “jogos indígenas” nove (09) pesquisas, no descritor "CONSTRUÇÃO DA

IDENTIDADE” AND “INDÍGENA” encontramos oitenta e duas (82) pesquisas e no descritor “criança indígena” cinquenta e sete (57) pesquisas, conforme o gráfico 01:

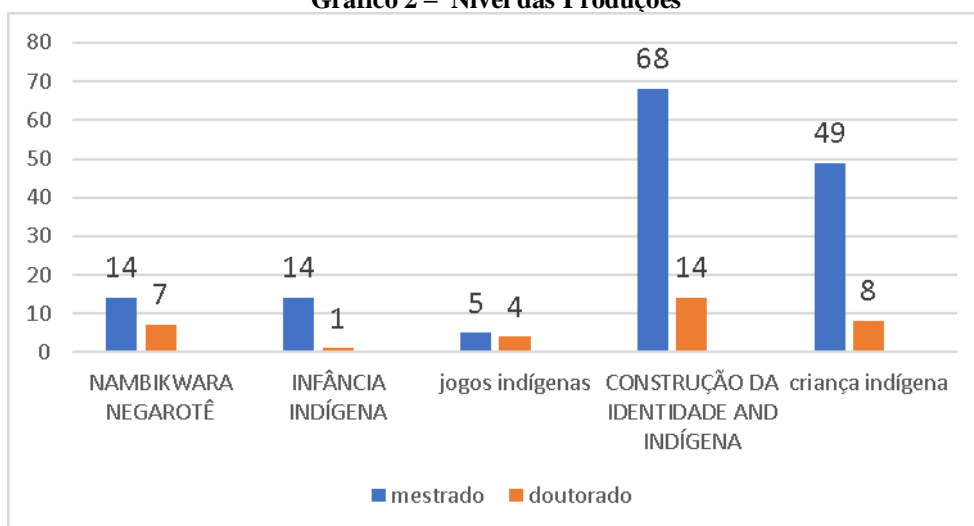
Gráfico 1 –Descritores



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2021.

O gráfico 1 apresenta, neste balanço a quantidade de trabalhos encontrados nos catálogos de teses e dissertação da CAPES, conforme os descritores estabelecidos. O gráfico 2 apresenta o nível em que foram realizadas estas pesquisas.

Gráfico 2 – Nível das Produções



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2021.

A quantidade de resumos encontradas por meio da pesquisa nos descritores supracitados apresenta um total de 183 trabalhos. Os dados foram analisados

considerando-se o quantitativo de produções científicas no Brasil, a partir de diferentes recortes dos descritores que se aproximaram de nosso objetivo de pesquisa.

Não encontramos neste balanço de produção pesquisas com o objetivo de estudar o jogo na construção da identidade do povo *Negarotê*. Observamos que o foco da maioria das pesquisas já realizadas, foi investigar fonologia da língua *Nambikwara Negarotê*.

Outro fato importante, colhido nos dados, por se tratar de povos indígenas importantes no contexto histórico de nosso país e no Estado de Mato Grosso, verificamos que há poucas investigações acadêmicas do povo indígena *Nambikwara Negarotê*, por parte dos programas *stricto sensu* na região centro oeste.

Quando falamos de infância indígena, foi possível observar que existem poucas pesquisas, que tratam a criança e sua infância em tais perspectivas que lhes são atribuídas, como o brincar, o jogar. Os diferentes papéis em que elas atuam em suas comunidades, como a infância é carregada de significados na constituição do ser criança, em especial o ser criança indígena.

Quando falamos de jogos indígena, trata-se de um movimento caracterizado por uma competição, fora das comunidades e dentro das comunidades indígenas, é importante trazer as contribuições deste descritor para este balanço de produção, são nestes jogos que há, o encontro, o conhecimento de outros povos e o reencontro com outros, fazendo com que sejam reconhecidos por suas diversidades culturais, pela coletividade, ou individualidade, por sua força, por sua precisão. Para quem não conhece a natureza dos jogos indígenas, eles se assemelham com os nossos jogos escolares não indígena, ou uma olimpíada, neste caso, trata-se de uma competição indígena, voltada para “experiência” dentro de sua cultura, com carácter competitivo.

Ao fazer a análise destes resumos percebemos que trazem conceitos que, de alguma forma, são fundamentais, por possuírem significados dentro da comunidade indígena, e de que, futuramente, os jogos indígenas ou seja aquelas competições, como por exemplo a corrida da tora, o futebol de cabeça, o tiro com arco e flecha, entre outros, a qual parte da vida e existência na vida dos adultos, mas que de certa forma as crianças têm o contato com este tipo de prática indígenas. Nesse processo destacaram-se 04 resumos, nos quais trazem em seu contexto a importância dos jogos indígenas para as comunidades indígenas, os demais trabalhos que foram produzidos anteriores a plataforma sucupira, não nos permitem analisar os resumos.

Ao analisar o descritor sobre a “*construção da identidade*” and “*indígena*”, percebemos que foi o descritor que mais apareceram pesquisas, um total de 82, no entanto, com enfoques de pesquisas em diferentes grupos sociais, com diferentes fenômenos em estudos que buscam responder as inquietações, destes, um resumo nos chamou a atenção e leremos o trabalho por completo, isso pelo fato de trazer no resumo objetivos que se assemelham a proposta de estudo, sendo um deles estudar a história da infância, dos brinquedos, das brincadeiras e as relações com as meninas indígenas, pesquisa desenvolvida na região norte do país.

No descritor criança indígena, há variados tipos de fenômenos, onde o foco é a criança e o seu modo de ser estar presente nos mais variados espaços. Percebemos que alguns estudos trazem o brincar como forma de socialização da criança indígena, a criança indígena no espaço escolar indígena e não indígenas, são diferentes propostas que se aproximam da nossa proposta de pesquisa. Em um destes estudos, a autora Weber salienta que:

É nesse espírito livre, lúdico, espontâneo e sem amarras, onde é dada a todas as crianças a permissão de estarem em todos os lugares da comunidade, nas interações que se estabelecem na convivência, elas observam e aprendem todos os integrantes da aldeia. Este é o cerne de todo um processo educacional, afinal, 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 (WEBER, 2015, p. 78-79).

Os elementos que se aproximam em busca de resposta ao fenômeno a ser estudado, como por exemplo: os elementos que contribuem na produção de identidade; como a criança indígena se constitui; como são as suas maneiras de ser em grupos, a partir do seu cotidiano; de que forma os saberes e as práticas culturais se apresentam nas brincadeiras e brinquedos das crianças da comunidade; quais os tipos de brincadeiras que ocorrem no interior da escola entre as crianças indígenas e não indígenas, bem como o tempo e espaço ocupados para a sua realização.

Ao apresentar as contribuições do balanço de produção como parte integrante da revisão bibliográfica e este sendo um procedimento para iniciar a pesquisa, que busca dentro das produções acadêmicas descobrir se o objeto e/ou sujeitos a serem pesquisados possuem pesquisas realizadas, tendo como campo a ser investigado o banco de teses e dissertações disponibilizado pela CAPES.

Esse processo de pesquisa trouxe um conhecimento e um amadurecimento em relação a sequência da pesquisa a ser desenvolvida no mestrado. E isso foi possível mesmo não encontrando muitos resumos que tratam do assunto específico de estudo. Em uma visão ampla

e geral que aborda sobre o fenômeno a ser investigado e que aborda o campo teórico/prático com os sujeitos e comunidade indígena *Negarotê*, trata-se de uma pesquisa inédita com estes povos, a fim de compreender sobre o tema central de pesquisa que são as relações sobre a construção e reafirmação da identidade da criança indígena do povo *Nambikwara Negarotê* por meio do jogo. Neste sentido, avançar e apresentar o estudo voltado para o balanço de produção, foi possível ter uma visão do que já foi produzido por meio do balanço de produção, e que contribui na busca por respostas em nossas pesquisas.

2.2 A aldeia Negarotê para além das fronteiras: um *locus* de investigação

A história dos povos indígenas no Brasil, desde tempos de outrora, foi marcada por um processo de colonização, dominação, extermínio, exclusão e desagregação cultural e étnica nas suas mais variadas formas. Nesse contexto histórico e social, a Educação que foi um dos instrumentos utilizados como forma de dominação dos povos indígenas, nas suas estreitas relações com estes sujeitos e em sua vasta tentativa de apagar suas práticas culturais, hoje, é o meio que nos aproxima e que nos faz lutar as mesmas lutas, a de ser enxergados como sujeitos de direitos e que possuem saberes importantes que os definem como únicos e como verdadeiros povos da sociedade brasileira.

Durante séculos, vários esforços foram utilizados por povos não indígenas, na tentativa de educar o indígena para incorporar e assimilar os valores e comportamentos de uma sociedade com valores culturais e práticas diferentes. Diferentes modelos educacionais foram empregados junto aos povos indígenas nesta tentativa desenfreada de mudança para desconstruir o sentimento de pertencimento desses povos às suas origens identitárias, visto que os indígenas, após anos e anos, protagonizaram movimentos de luta em prol do direito à educação e ao reconhecimento e valorização de seus saberes indígenas, que vieram a ser reconhecidos na letra da lei com a Constituição Federal de 1988, no entanto muitas batalhas continuam sendo necessárias no dia a dia para que esses direitos possam ser respeitados de fato lá no chão das escolas.

Começamos a nossa viagem na Terra Indígena conhecida como Vale do Guaporé, situadas nos estados de Mato Grosso e Rondônia, hoje é uma das áreas habitada pelo povo Nambikwara. Nesse contexto, citamos Costa (2009), que conforme o quadro 01, apresenta o

povo Nambikwara e seus subgrupos que ocupam as seguintes terras indígenas e que os colocam próximos uns aos outros em diferentes contatos, práticas culturais.

Quadro 1 - Terras indígenas dos povos indígenas dos Nambikwara

Terras Indígenas Nambikwara		
	Terra Indígena	Povo
Serra do Norte	TI Tubarão-Latundê TI Pireneus de Souza	Latundê/ Yalakalote e Aikanã (não é da família Nambikwara) Manduca, Niyahlosu, Sabanê, Swaihsu, Tawantê, Txãutesu, Tawxantesu, Yalakaloré e Yalakalote.
Vale do Guaporé	TI Sararé	Sararé, Katitãuhlu (Katitauru)(Moisés/Danielsu) Waihatesu (Domingos) Kwailitsu (Matheus) Nutatenju (Américo) Yanaliritesu (Tito/Nilo?)
	TI Paukalilajausu	Yanaliritesu
	TI Taihantesu TI Pequizal	Alakutesu, Alantesu, Elahitxansu, Hiatasu, Kwahlxinsatesu, Manairisu, Nantesu, Nxãnkotesu, Wakalitesu, Wasusu, Yxotũsxu, Waikisu e outros.
	TI Lagoa dos Brincos TI Vale do Guaporé	Mamaindê, Negarotê e Sabanê
Chapada dos Parecis ou Cerrado	TI Tirecatinga	Wakaletesu
	TI NambiKwara do Sul	Kithãuhlu, Halotesu, Manduca, Sawantesu, Wakalitesu e Sabanê

Fonte: Costa (2009, p. 60-63)

No quadro 01, apresenta a Terra Indígena Vale do Guaporé e Lagoa dos Brincos, demarcada próximo à cidade de Comodoro- MT, local onde vivem os Negarotê. Minha relação com as práticas culturais indígenas se deu ao longo de minha formação como profissional de Educação. E esta minha interação com os Negarotê nasce a partir de um de nossos encontros nascidos no ano de 2019, trata-se de um início de convivência com o povo indígena Negarotê, um subgrupo dos Nambikwara, que me possibilitou compreender e admirar a cultura indígena e dialogar respeitosamente com as pessoas, nas suas mais variadas diversidades, assim como conhecer a realidade de outros e lutar juntos por garantias, que lhes são de direito. Sendo assim apresento o local, que me fez enxergar além das fronteiras.

Nos estudos de Braga e Telles (2014, p. 63) que demonstra que estes grupos sociais responsáveis pela ocupação das áreas indígenas e/ou circulação nestas regiões. “Historicamente, os Nambikwara se organizavam em grupos pequenos, que se subdividiam com frequência. Eram predominantemente coletores e se deslocavam sazonalmente em busca por locais que fornecessem melhor condição de subsistência”.

E é nestas formas de existências e resistências que historicamente vivem os Negarotê e outros povos na Terra indígena Vale do Guaporé, que se aproximam e realizam suas atividades tradicionais de subsistência como a caça, a pesca, a coleta das florestas, suas formas de produzir a agricultura, a fabricação de artesanatos, seus adornos e utensílios.

Figura 1-Visão Geral da localização da Terra Indígena Vale do Guaporé no estado de Mato Grosso



Fonte: Google Earth, 28/07/2022

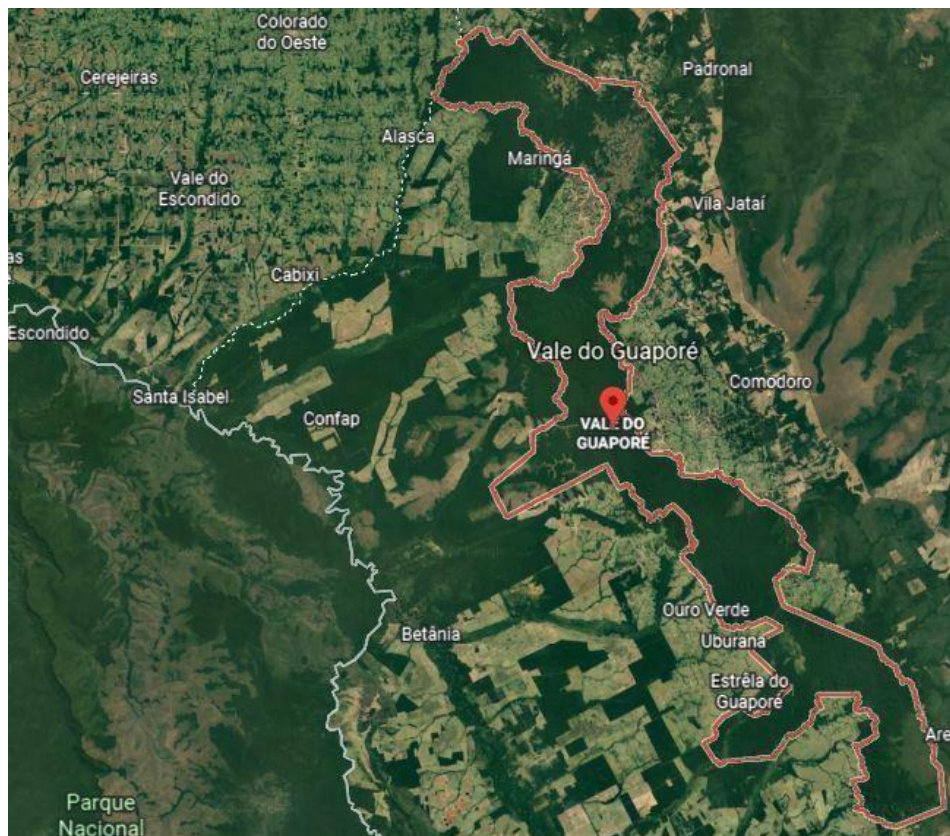
Na figura 01, é possível observar, uma visão geral da localização da Terra Indígena Vale do Guaporé no Estado de Mato Grosso, local onde habitam vários povos indígenas entre eles os *Nambikwara Negarotê*, em foco neste *locus*. Os sujeitos étnicos desta região, estão em um espaço intercultural, que reúne diversas manifestações culturais, que talvez seja uma das

formas mais visíveis de potencializar, de transgredir, ressignificar, hibridizar suas práticas e as diferentes formas de ser, poder e saber na comunidade. E é por meio destas ações que vem sendo transformadas os seus espaços/tempos, como artifícios significativos para uma afirmação da etnia indígena dos Negarotê.

Não se pode deixar de reconhecer a importância e o tamanho dessa conquista de práticas culturais, ainda mais quando consideramos o contexto extremamente adverso em que ela se deu, isto é, pelo fato de que não se pode ignorar que existem os problemas ocasionados pelo convívio de várias culturas distintas num mesmo espaço. Por mais que existem somente povos indígenas vivendo naquele espaço, trata-se de diferentes sujeitos que têm hábitos costumes diferentes. No entanto, não se trata apenas da habitação de um espaço comum, mas choque de acesso a outras culturas, onde pensar, aprender e ensinar perpassa pelas suas redes e significações, estruturas em suma, por uma ampla teia e gama de saberes.

Essa realidade nos permite pensar que estes sujeitos, históricos, apresentam-se a nós com um conjunto de subjetividades, abrangendo diferentes culturas. E estas representatividades dos povos ali constituídos, são frutos de um contexto histórico, das lutas, das histórias de vida, de suas resistências e existências. Além desta ampla teia da diversidade cultural, que permeiam os povos indígenas presentes naquele espaço.

Figura 2-Visão Geral da Terra Indígena Vale do Guaporé



Fonte: Google Earth, 28/07/2022

Na figura 02, é apresentado uma visão geral da Terra indígena Vale do Guaporé, local que moram pessoas, sujeitos donos de suas histórias que compartilham na com outros. A partir de nossas relações foi possível avançar as fronteiras descobrir o desconhecido, compreender o conhecido e descrever os fatos e elementos constitutivos desse local. Trata-se de uma fronteira que quase sempre é observada como algo que atrapalha a noção capitalista de progresso, até que se atinja o outro lado e que se passe a compreender o outro e seus modos de ser e de viver nesse espaço. Muitas das vezes esse é um espaço que guarda marcas, seja de guerra, conflitos, resistência, seja por outros fatores, mas que inibe uma nova visita ou que estimule na necessidade da busca por conhecê-los melhor, suas origens, suas identidades, sua alimentação, sua cultura. Se identifique, mostra-me quais são suas intenções, e claro de permitir-se ser olhado com desconfiança pelos sujeitos indígenas. Mas, esta fronteira, também nos possibilita ver, ser e sentir-se parte de um novo local.

Hoje, entre os povos Negarotê, subdivididos em nove aldeias, entre elas, a aldeia Nova Geração atualmente vive três famílias, é a primeira aldeia que temos o contato ao chegar entre os Negarotê, nesta aldeia vive a família de Wamen seu esposo e seus filhos, a família de sua mãe e seus avós. Na aldeia central tendo como liderança o Sr Angelo e mais 13 famílias, local

onde está a Escola Municipal indígena Vale do Guaporé, um local subjetivo mais que está repleto de desafios, tanto aos educandos quanto aos educadores.

Procurando por mais autoridades entre os Negarotê, descobri que cada aldeia comunga de uma liderança, sendo este o responsável por guardar seu povo, caso este sai, sempre haverá um responsável. Após a morte do antigo Cacique, um jovem Cacique foi eleito pelo povo Negarotê, trazendo novas mudanças no formato de escolha de sua liderança maior, fiquei questionando Wamen como era a forma de escolha dos caciques antigamente, que se dava a partir dos melhores guerreiros, que tinha o espírito de liderança, bom de caça, que conseguia dar as ordens e que era bravo. Agora, nestes novos tempos, o novo líder foi eleito devido a sua capacidade de dialogar entre as comunidades e mesmo tão jovem exerce conhecimentos necessários para comandar as nove aldeias onde vive o povo Negarotê.

Importante destacar que as aldeias surgem a partir das constituições de novas famílias, sendo necessário novos solos, e este sendo fértil para plantio de novas roças, para suprir as necessidades de todos e desta forma criam se as novas aldeias, novas famílias para continuar uns cuidando dos outros.

O Estado de Mato Grosso tem uma diversidade muito grande de sujeitos, se tornado multiétnico, multilíngüístico e pluricultural, com peculiaridades em suas variadas riquezas culturais, costumes, tradições, valores, conhecimentos (saberes).

Neste diapasão, tratar dos aspectos observados sobre traços que reforçam a cultura dos Negarotê, sempre na premissa que tais elementos contribuem para a construção identitária, suas diversas atividades que eternizam estes momentos, a começar por um ritual que eles chamam de pajelança, um momento espiritual dos sujeitos ali presentes, a Dança da Menina Moça, que são traços de uma tradição forte dos Negarotê, suas pinturas que celebram os rituais as festas, sempre usando os adereços artesanais confeccionados pelos indígenas.

São fatores como estes que contribuem para uma pluralidade cultural, composta por diversas danças, crenças, comidas, festas, dentre muitos outros aspectos que integram a cultura de um povo.

Falar desta terra indígena, nos faz enxergar várias etnias que ali coabitam e são constituídas, e os diferentes elementos que os aproximam e os distanciam, os *Nambikwara Negarotê*, com seu modo tradicional cultivam em suas roças, mandioca, o cará, o urucum, a batata, a banana e outros alimentos, que também são partes fundamentais de sua identidade, além de serem fontes de vida, são elementos de muita importância usados em suas festas e rituais, que fortalecem a sua cultura e suas tradições. Outro traço cultural marcante na vida

dos *Negarotê*, a sua linguagem, muitos indígenas falam a língua portuguesa, compreendem muitas palavras, mas a linguagem predominante entre os grupos desta região é a língua da família linguística Nambiquara. Trata-se de uma família linguística sem qualquer relação comprovada com outras famílias linguísticas da América do Sul. De acordo com a classificação de David Price (1972), “a família linguística Nambiquara pode ser dividida em três grandes grupos de línguas faladas em diferentes regiões do território Nambiquara. São elas: Sabanê, Nambiquara do Norte e Nambiquara do Sul” que também são conhecidos como etnias do campo, que é o local onde estão os *Negarotê*.

Apesar de falarem a mesma língua (Nambiquara do Sul), os grupos localizados nessas áreas dialetais têm dificuldades de entender uns aos outros, sendo que os grupos que se localizam no Vale do Guaporé parecem falar um dialeto intermediário entre os dialetos falados no vale do Juruena, ao leste, e no vale do Sararé, à sudoeste do território Nambiquara. Os grupos que habitam toda a região do Vale do Guaporé, abaixo do rio Piolho, são conhecidos como: Wasusu, Sararé, Alântesu, Waikisu, Hahãitesu e são chamados genericamente de ‘Wãnairisu, termo que faz referência a um tipo de corte de cabelo característico dos grupos desta região (Fiorini, 1997: 1).

É assim que o povo *Nambikwara Negarotê*, demonstra suas práticas e atividades, apesar das dificuldades enfrentadas, de suas lutas, protegem seus espaços, suas atividades, e defendem suas tradições com o seu modo de vida tradicional, e o uso dos recursos naturais oferecidos pela mãe terra. Sempre plantando e cultivando, cuidando e respeitando a terra e a suas florestas que cada dia mais outros tentam lhes tirar o direito, eles produzem, vivem e mantêm a cultura indígena sempre respeitando aquilo que eles acreditam e em seu entorno.

Neste contexto experimentar o dia a dia da vida indígena para além dos muros, da escola, dos livros didáticos, de nossa formação e das fronteiras que nos afastam e delimitam, nos possibilitando ir ao encontro de outros, nesses encontros que nos permitem ter e ser, dentro uma ótica cultural, que objetiva desconstruir os vários estereótipos construídos no decorrer de um contexto histórico colonizador e colonialista, criado e alimentado desde a “descoberta” do Brasil em 1500.

Estas experiências que tive a oportunidade de vivenciar, junto ao povo *Negarotê*, a partir de nosso primeiro encontro, tendo como possibilidades de realização de uma aprendizagem participativa, de expressar através do diálogo, proporcionando um conhecimento sistematizado e ressignificado, contribuindo para um processo de mudança, de comportamento, de valorização, tudo obtido através da experiência construída e qualificada quanto à cultura, o sentimento de pertencimento e hábitos do povo *Negarotê*.

2.2.1 As primeiras aproximações...memórias

Após apresentar o panorama geográfico de onde estão os Negarotê e especificamente da aldeia onde o estudo se realiza propus-me a chegar nesse local fisicamente, com o intuito de como pesquisador experimentar o dia a dia da vida indígena

O primeiro encontro que tive com o povo Nambikwara, aconteceu no ano de 2019. Era um sábado no mês de setembro e, em virtude da distância, saímos por volta da meia noite de minha cidade Araputanga-MT, que fica a mais ou menos 400 km do Aldeia Nova Geração onde habitam os Negarotê, local escolhido para visita, estávamos todos ansiosos pela partida e pela possibilidade de realizar uma experiência e aventura antes nunca vivenciada pelo grupo de estudantes e professores, viagem esta que duraria de 9 a 10h. Ao chegar na cidade de Comodoro- MT, município próximo da aldeia, lá trocamos de ônibus, uma vez que nosso transporte não conseguiria chegar no destino devido ao seu tamanho e peso e a constituição das estradas não ajudaria, por isso a necessidade da mudança de transporte.

Aquelas estradas que antes me pareciam largas, à medida que se aproximavam do nosso destino, o caminho fora estreitando, e sentíamos os galhos das árvores batendo nas nossas janelas, mas a expectativa de chegar e a ansiedade só aumentavam. Ao sentar-me em uma poltrona, logo ouvi os primeiros casos a serem desconstruídos, em uma das falas que surgiu na orientação de nossos professores que acompanhavam os alunos dizendo, “por gentileza alunos e professores, tirem de seus pescoços e pulsos todo e qualquer objeto (correntes, pulseiras, relógios) que chamem atenção dos indígenas, pois não nos responsabilizamos caso eles peguem de vocês, uma vez que seguem normas e regras diferentes dos nossos povos”. Fiquei preocupado, com aquela fala, pois queria um dia de experiência amigável. No entanto, logo retirei minha corrente de ouro, aliança, meu relógio e meu boné, uma lembrança dos jogos olímpicos rio 2016, do qual fiz parte do grupo de trabalho.

Para minha surpresa ao chegar lá, os sorrisos que me recepcionavam quebraram qualquer paradigma, que antes me fora colocado, e ao pisar no solo e sentir aquele sol quente em minha cabeça, não tive dúvidas, peguei meu boné, e coloquei meus objetos de volta em meu corpo, pois vi que tal afirmativa que fora apresentada no ônibus, não condizia com aquela realidade de recepção a nós, portanto eram falsas, e eu logo comecei a curtir todos os segundos e minutos com a outra cultura.

Fotografia 1- Inter- ação entre indígena e não indígena.



Fonte: o próprio autor.

Na fotografia 01, é possível notar que logo ao quebrar o gelo e começar a interagir, fomos dialogando e vimos que prepararam um espaço para fotos (painel) debaixo de uma árvore, totalmente natural, que nos colocava em contato direto com a natureza. Ali nos aglomeramos, nos misturamos e tiramos nossas fotos. As crianças indígenas logo emprestaram seu cocar (objeto artesanal construído por eles, os indígenas) para nossos alunos, e assim as amizades foram aflorando. À medida que o tempo passava, mas eu me envolvia e via a riqueza daquele espaço e desconstruía uma série de informações que me fora construída ao longo dos anos de minha formação escolar e acadêmica.

E trocando experiências debaixo do painel de fotos, o qual fora organizado às pressas para receber as visitas, uma vez que a aldeia central onde seria o local para visitar, teve a morte de um indígena e, conforme a tradição, aquele espaço não poderia receber nenhuma festividade, palavras do cacique da aldeia, mas nos recepcionando alegre e pedindo para que ficássemos à vontade naquele espaço que fora preparado com tanto carinho.

Percebi em minha primeira ótica sobre os Negarotê que o grande alicerce dessa sabedoria indígena, é que eles vivem coletivamente e sempre seguem as orientações dos anciãos da comunidade. E vemos o quão relevante são as suas preocupações de respeito, aos seres e ao meio ambiente, pois retiram da terra, algo que eles têm muito respeito, somente aquilo que será utilizado, e sempre aproveitando tudo, não havendo desperdícios.

De uma certa maneira, percebi ao longo dos tempos de uma dedicação aos estudos teóricos e debates nas disciplinas cursadas, que os povos indígenas em geral, procuram viver em perfeito equilíbrio com a natureza. Mas, existem diferentes concepções indígenas sobre a natureza, e é claro que variam bastante de local para local, assim como o tratamento de cultura, pois cada povo tem um modo particular de conceber o meio ambiente, assim como compreender as suas estreitas relações que estabelecem com a natureza, prevalecendo esta ideia de que este mundo natural é antes de tudo uma ampla rede de inter-relações que os interligam, que sejam entre os agentes, que sejam entre os sujeitos ou não, sendo comum a todos eles.

Ainda naquele espaço, avistei uma casa tradicional indígena Negarotê, definida genericamente nos livros como ‘oca’, próximo ao painel de fotos e, curioso, estava eu caçando o local de entrar, mas estava sendo vigiado por algumas mulheres indígenas e crianças. Observava os estudantes não indígena que levamos para o encontro intercultural, que estavam totalmente à vontade, brincando com os animais, encontraram um mico leão, um macaco originário das matas brasileiras, e eu continuava a investigar aquele lugar tão rico.

De repente, ao longe eu escutava um canto e vários indígenas enfileirados seguindo um ancião, com uma espécie de fruto nas mãos, à medida que se aproximavam o canto ficava mais forte. Tratava-se de um ritual chamado de o ritual de passagem da menina moça. Quando chegaram próximo a oca, retiraram uma menina indígena de dentro daquele espaço, acompanhada por seus padrinhos, fizeram um círculo com eles ao centro, juntos com os alimentos e bebidas e começou-se o canto e a dança, no qual fomos convidados a participar, logo, quando acabou, fui conhecer a história do ritual, perguntando a Wamen, que relatou:

Durante a primeira menstruação, a menina é mantida em reclusão em oca específica, de forma que o contato com o mundo externo se dá apenas por meio das mulheres e/ou familiares que com ela conversam e a aconselham. O período de isolamento não é padronizado, mas pode chegar de um mês a um ano. Após esse período de reclusão a menina é retirada do isolamento e apresentação à comunidade indígena como mulher pronta para exercer as tarefas femininas e até mesmo para casamento (WAMEN, entrevista em 2019).

Naquele dia, para a festividade, haviam convidado os irmãos (parentes) de aldeias vizinhas, assim que eles se tratam. Sempre olhando para baixo, a garota dançava com seus padrinhos, ao final dos cânticos a moça recebe e oferta o peixe assado e beiju e uma bebida feita da fermentação alimentos tradicionais como: banana, mandioca, milho e outros, que na língua portuguesa qualquer bebida indígena produzida é chamada de chicha, na língua

Nambikwara Negarotê é chamada de *Linguaru*. Esses foram momentos que compartilhamos com alegria, comemos a refeição oferecida, além dos afrodisíacos corós de coco.

Fotografia 2- Ritual menina moça.



Fonte: o próprio autor.

Este espaço/tempo de realização das atividades ficou marcado em nossas memórias, pois, são nestes momentos que acontecem as desconstruções culturais. Depois de alguns diálogos com professoras da Secretaria Municipal de Educação de Comodoro, autoridades indígenas, ouvindo as suas histórias, sobre o ritual, alguns questionamentos dos alunos (principalmente por parte das meninas) perguntando se até então a menina, que acabara de se tornar moça e seguindo suas tradições, agora a moça, iria casar mesmo sendo tão criança? A resposta foi simples, mas muito mais clara do que o dia que nos clareava, “*hoje preferimos que nossos povos se formem, estudem e que tragam os seus conhecimentos para a sobrevivência do nosso povo*” (CACIQUE, 2019).

Mas conforme as falas de Wamen, tem as famílias tradicionais em que os traços culturais são muito fortes, muitas famílias preferem não quebrar estas tradições, que tem em suas práticas culturais uma continuidade, valorizando a participação das crianças nos rituais e nas festas.

[...] eles participam, é de acordo como eu disse, se os seus pais têm muito essa cultura forte eles levam junto com eles para a roda de dança, para a parte das pinturas, das histórias, o que pode e o que não pode, para as questões dos mitos, que no caso do ponto de vista do branco, não compreende muito bem em nossa cultura (WAMEN, entrevista em 2022).

É pela educação que devemos desconstruir a imagem negativa que outrora foi construída, uma história construída mediante conflitos, dominação e alianças entre diferentes

grupos, e no Brasil não foi diferente com os povos indígenas pertencentes a vários grupos étnicos, onde lutaram e ainda lutam para sobreviver fisicamente e culturalmente. Neste movimento são criadas significações e narrativas.

Narrar os fatos e novos acontecimentos na vida desses sujeitos que desempenham diferentes papéis em sua comunidade, a fim de que exista um processo de tamanha identificação com o território, com a crença, social e cultural, torna-se indispensável. É a partir de novas crenças que vemos a possibilidade de dialogar, crendo que nós somos produzidos a partir de linguagens, de novos elementos, de novos sentimentos, que existe um lugar para mim que aproxima de outros, para que através deste estudo. Eu possa dialogar, me resistir e lutar, com eles, mesmo diante de um contexto histórico em que existiram as relações conflituosas, não que eu tenha feito algo que pudesse gerar tal conflito, mas o carregar histórico, fez com as gerações tanto indígenas quanto os não indígenas em um longo contexto histórico, para que pudessem viver dessa forma.

Assim, falamos de vários lugares ao mesmo tempo, nós e eles comunicamos e relacionamos através do jogo, dos significados, das brincadeiras, e das inter-relações, para que essa relação de respeito às diferenças prevaleça entre o meu eu e o Outro, é necessário ressignificar algumas convicções pessoais que até o presente momento me constituía.

Após algumas horas naquele espaço de subjetividades, enquanto na coletividade as merendeiras, professores e mulheres indígenas preparavam na cozinha, o almoço que havíamos planejados para todos os presentes, os bombeiros (estes fizeram um pequena demonstração de como apagar incêndios nas matas, caso aconteça), os alunos, professores da escola e indígenas, reuniram-se naquele momento para algumas perguntas e questionamentos que surgiram, enquanto eu, que estava perto de um pequeno indígena, percebi que conversava com seu colega em sua língua materna, a respeito de algo que lhe chamava atenção em meu cabelo. Não questionei, apenas vivi aquele momento de diferença, que futuramente pretendo estudar como eles veem estas diferenças a eles, que sentimento existe?

Após o almoço, aproveitamos o sol quente, aceitamos o convite para o banho na cachoeira, entramos no ônibus junto com alguns indígenas, outros foram de carro e motos. Foi um momento ímpar em nossas lembranças.

Fotografia 3- Banho de cachoeira.



Fonte: o próprio autor

Quando retornamos à aldeia, enquanto alguns compravam alguns artesanatos para guardar de lembrança como uma forma de contribuir para a fonte de renda da aldeia, outros se distraíam no concurso de tiros com arcos e flechas, e outros deixaram as mulheres indígenas fazerem algumas pinturas em seus braços. Para encerrar aquele dia incrível jogamos uma partida de futebol, os tocos delimitavam as traves ou o gol, algo que nossos alunos acharam inesquecível.

Fotografia 4- *Partida de futebol entre indígenas e não indígenas.*



Fonte: o próprio autor.

De acordo com o autor Radeck, onde afirma que:

As experiências de interação podem dessa forma se constituir em fatores importantes para que uma pessoa conheça a outra e dê sentido a muitos modos de viver e expressar o real, conhecimento que ambos trazem em suas raízes epistemológicas. Nesse sentido, o diálogo é muito importante e oportuno para uma construção conjunta entre as diferenças e os deferentes (RADECK, 2011, p. 71).

Sob esta ótica, o passeio serviu para visitar e desconstruir nossas certezas, pluralizar nossos saberes, ressignificar as verdades, reinventar identidades e subjetividades. O conceito de entre-lugar proposto por Bhabha (2003, p. 20) problematiza: “De que modo formam sujeitos nos entre-lugares, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)”?

Mediante as experiências vivenciadas naquele dia, surgiu em mim uma vontade de retornar naquele espaço que transformam os sujeitos, e em meu retorno afim de captar as manifestações do jogo na aldeia dos Negarotê. Novamente fatos marcantes me desafiaram a chegar no meu destino. Desta vez uma série de paralizações nas vias terrestre do Brasil, pairava em me desmotivar a chegar na Terra Indígena Vale do Guaporé. Mesmo que tais fatos estavam acontecendo tomei a decisão de continuar a percorrer as estradas até chegar no meu destino a aldeia dos Negarotê. Ao chegar na aldeia Nova Geração dialoguei com professor Alex e professora Marina que atualmente exerce o cargo de diretora, que recepcionaram logo ao amanhecer com excelente café, após dialogarmos sobre os desafios da educação em tempos atuais, sejam na cidade ou nas comunidades indígenas.

Logo depois, fomos para a escola que fica na Aldeia Central, alguns alunos da aldeia Nova Geração foram de carona com Marina em seu carro, Wamen levou sua filha e sobrinhos, e Alex foi de moto para facilitar o traslado e buscar a outra professora que participaria da Mostra Pedagógica na cidade de Comodoro- MT naquele dia.

Chegamos, cumprimentei os alunos que já estavam lá, Wamen havia comunicado que eu estaria observando sua aula, e aos poucos as outras crianças chegavam das aldeias que ficam mais à frente da aldeia Central.

Tentando descobrir mais sobre a formas de organização na comunidade dos Negarotê, Wamen me apresentou o Senhor Ângelo, Liderança responsável pela aldeia Central, expliquei o motivo da minha visita naquele dia, e as minhas intensões enquanto pesquisador.

Após o café da manhã das crianças, acompanhei Wamen iniciar suas aulas, logo percebi que os ensinamentos se davam na língua materna Nambikwara, os alunos pediram para fazer um desenho para um Indígena Negarotê que estava hospitalizado. Discorrer sobre as experiências compartilhadas entre alunos, professores não indígenas e indígenas, suas

expressões, culturas, dança, ritmos, interculturalidade, sujeitos, sentimentos, suas atividades, o jogo, nos faz refletir sobre questões que até então não se faziam presentes nas salas de aulas, mas que enriquece o debate sobre as práticas culturais indígenas.

2.3 Percorso metodológico da pesquisa

Neste caminho da investigação trilhado, que buscamos por novas narrativas ou simplesmente verdades passageiras que respondam aos questionamentos do fenômeno em estudo neste tempo, tendo em vista que neste movimento chamado vida, a que a qualquer momento podem surgir novos fatos, fenômenos e tudo pode mudar.

O estudo de caso dos povos Negarotê vem ao nosso encontro para aprofundarmos conhecimentos sobre o universo do jogo na vida da criança indígena e adultos e este transcendem além dos tempos e história, contribuindo assim para as significações culturais destes povos.

Investigamos nas bases teóricas metodológicas o desenvolvimento de um estudo mais profundo, científico, planejado e metodologicamente estruturado, embasado em teorias identificadas por autores com ampla experiência acadêmica, sobretudo no que tange às metodologias de pesquisa que nos dão os devidos amparos legais e o rigor científico cobrado no desenvolvimento de estudos nas áreas das ciências humanas.

Este trabalho científico aborda um nível da realidade que não pode ser quantificado, pois, trata-se de uma pesquisa com crianças indígenas, seu universo do brincar, de jogos, brincadeiras e brinquedos, em um contexto de significados não quantificáveis, pois envolve sentimentos, desejos, alegrias, atitudes, medos e ações das relações consigo mesmo, com o outro e com a natureza.

A pesquisa iniciou-se no primeiro semestre de 2021, durante a primeira etapa de estudos, foi feito um extenso levantamento bibliográfico e leituras sobre a produção intelectual acerca do tema identidade, cultura, jogo, brincadeiras, brinquedos crianças indígenas e infância, e ao mesmo cursava as disciplinas obrigatórias e opcionais do programa, que seriam importantes para a construção do texto da dissertação. Após, voltarmos o nosso olhar para os objetos em estudo, pensando na pesquisa a campo, no segundo semestre de 2021, iniciamos nossos diálogos por meio das plataformas digitais, tais como *WhatsApp*, *Google meet*, que era um dos meios que nos permitiam proximidades naquele momento de

pandemia da Covid-19, e foi parcialmente concluída no primeiro semestre de 2022.

Compreendendo as etapas importantes e o rigor científico, partindo do pressuposto que o conhecimento não se constrói apenas de uma única maneira. Assim sendo, o saber científico não se reduziu em seguir uma única forma de conhecer e, sobre aspectos de possibilidades próprias das ciências humanas, o saber científico aqui proposto, constitui-se em diversas formas desdobrando-se em inúmeras faces e oportunidades. Desta forma, trazemos para corpo deste texto informações e falas ainda do ano de 2019, que consideramos importantes para a execução do estudo.

Crendo que o objeto em estudo não limita-se em mostrar apenas o que é, mas como os fatos, acontecimentos, realidades, vem ocorrendo, desta forma, foi utilizado nesta pesquisa várias formas de fazer registros como a observação, conversas formais e informais, para descrever os significados e suas realidades sobre o universo do brincar e seus jogos, que as crianças indígenas da aldeia Negarotê vivem.

Buscamos compreender a partir dos achados da pesquisa, cujo método na abordagem sócio-histórica nos possibilita contemplar o jogo do presente, no passado, enquanto movimento do que é, do que foi e do que poderá vir a ser, tendo como possibilidades para a construção da identidade da criança indígena Negarotê contemporânea. Sendo assim, foram analisados a partir de uma concepção sócio-histórica que busca ver o sujeito com uma pessoa concreta, objetiva, subjetiva que é determinada pelos aspectos sociais, políticos, econômicos, agindo de modo consciente sobre a realidade.

Nessa perspectiva, o ser humano não é concebido apenas como um sujeito que detém uma suposta essência natural, dada a priori de sua existência, mas como um ser ativo que se constitui na história, agindo sobre as circunstâncias em que vive, produzindo cultura e sendo modificado por essas mesmas circunstâncias histórico-sociais.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Os estudos de Vygotsky (1989) foram centrados na interação do homem com os significados na comunicação, avançando e apoiando-se nessa ideia, Leontiev desenvolveu a teoria da atividade.

Pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles modificam-na em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os

objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (Leontiev, 1978, p. 265)

Partindo deste pressuposto de que há uma íntima relação entre o sujeito biológico e o social, construímos um referencial teórico que se propõe a explicar o desenvolvimento da criança indígena através da sua relação com outros e com os meios, mediante a sua interação no dia a dia.

Nestes nossos encontros, conto com colaboração de importantes pessoas: sendo 1 mulher, Wamen Negarotê e um homem o senhor Angelo Negarotê, e as crianças indígenas Negarotê, personagens importantes para escrita desta pesquisa.

Tudo o que me foi possível observar *in loco*, foi observado e registrado, desde nosso primeiro encontro, a partir de nossos diálogos, as falas dos rituais, as danças, as caças, os significados, os comportamentos das crianças durante suas atividades diárias.

Em uma de minhas visitas na cidade de Comodoro-MT, ainda com restrições em entrar na aldeia e acompanhar o movimento das crianças indígenas e suas ações. Pude fazer uma das entrevistas presencialmente com a Wamen, que mora na Aldeia Nova Geração, que se tornou nossa principal colaboradora, sendo professora na Escola Municipal Indígena Vale do Guaporé, localizada na Aldeia Central Negarotê e que tem um contato maior com as crianças das aldeias dos Negarotê. Sentamos no banco da praça na cidade e começamos um roteiro de questionamentos afim de conseguir extrair o máximo de informações possíveis.

Para os adultos as entrevistas tiveram como base um questionário semiestruturado, conforme apêndice A, focalizada na descoberta de narrativas e elementos a fim de complementar e enriquecer estes dados e comparar com os sentimentos das crianças, a respeito de seus jogos, brincadeiras, e brinquedos, além de aprender sobre os saberes dos informantes, dos fatos, e partes míticas sobre a cultura Negarotê. Para Minayo (2010) que conceitua entrevista dizendo que:

A entrevista tomada no sentido amplo da comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinado a construir informações para um objeto de pesquisa e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2010, p. 261).

Concomitante à realização da entrevista, procedemos à transcrição dos dados, primeiramente por meio de uma oitiva, logo ao compreender as diferentes variações linguística dos Negarotê, que poderiam resultar de imprecisões auditivas nas transcrições das informações, para garantir uma maior qualidade na análise, as transcrições passaram por revisões, com a repetição dos dados das audições por várias vezes. Dessa forma, submetemos os nossos dados ao programa de análise acústica do *Windows Word*. Quanto à participação das crianças neste estudo se deu a partir de observar seus movimentos, para captar o melhor delas, os achados da pesquisa sob sua ótica, foi solicitado as crianças que expressassem através de desenhos, suas brincadeiras, jogos e brinquedos que gostam de fazer, seja na comunidade a qual estão inseridas ou na escola.

Os dados foram sistematizados e iniciamos as nossas análises e interpretações. Ao analisar os desenhos produzidos pelas crianças indígenas Negarotê, onde seus olhares sobre as diferentes manifestações do jogo, me proporcionou fazer interpretações para a constituição do sujeito por meio de suas ações e atividades diárias.

Para enriquecer as análises dos diversos elementos coletados tanto pela observação, pelas falas e outros ilustrativos, optou-se por desenvolver neste estudo, a análise mediante toda a investigação, por meio de teorizações em um processo interativo com a coleta de dados. Conforme a contribuição de Triviños, dizendo que:

A dimensão subjetiva desse enfoque, cujas verdades se baseiam em critérios internos e externos, favorece a flexibilidade da análise dos dados, permitindo a passagem entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados (TRIVIÑOS, 1987, p.170).

Nesse sentido, ao me relacionar com os Povos Negarotê, procuramos adequar a técnica para análise de dados que de algum modo proporcionasse conhecer historicamente estes Povos e ao mesmo tempo me confrontasse com as novas formas de jogo do presente, as causas, seus movimentos no tempo presente, nos foi possível interpretar as diferentes formas que o jogo é proporcionado na comunidade indígena dos Negarotê, sempre respeitando os momentos de falar e ouvir, observar, perceber e analisar os fatos, uma vez que essa técnica nos dá subsídios para as diferentes fases, representações e significados registrados e anotados durante o processo de coleta e análise dos dados no estudo. Como reverbera Vygotsky diz que:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças - do nascimento à morte - significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que é somente em movimento que um corpo mostra o que é.

Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base. VYGOTSKY (1991, p. 46)

Assim como Vygotsky que compreendia o estudo histórico do sujeito em toda a sua mudança sua historicidade, partimos do pressuposto que toda organização e a análise dos resultados da pesquisa deveriam manifestar-se a partir do fenômeno em estudo, sendo sempre um processo em constantes mudanças, um percurso, que busca vislumbrar na medida que é acionado, sendo assim, fazer referência do aspecto histórico do ato de jogar em que as crianças produzem no seu dia a dia, este movimento na comunidade indígena são movimentos históricos, onde a criança de modo particular e único, participa ativamente dos seus processos constitutivos, e através desta análise que nos permite explicar uma realidade subjetiva e concreta, e as possibilidades do desenvolvimento histórico das crianças indígenas Negarotê.

3 TERRITÓRIOS DOS SABERES E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADES DAS CRIANÇAS INDÍGENAS NEGAROTÊ

A vida do índio é de certo modo uma ininterrupta cerimônia ritual. São um povo para o qual o idoso é o dono da história, o homem adulto é o dono da aldeia, a mulher, a dona da prática das tradições no dia a dia e da casa, e a criança... ...a criança a dona do mundo. Uma criança de uma aldeia indígena goza da mais plena liberdade que já pude testemunhar.

(Orlando Villas Boas)

Esta seção pretende delinear alguns apontamentos que em minha ótica apresenta aspectos para a constituição e reafirmação da identidade da criança indígena Negarotê. Apresento algumas reflexões que ajudam a responder algumas questões nossas e outras que por ventura surgirem. Aprofundando assim, o debate acerca dos conceitos de identidade e cultura indígena.

O “território do saber” trazido no corpo deste estudo ultrapassa sob minha ótica os limites fronteiriços de uma determinada área ou espaço geográfico, aqui falamos de corpos e suas relações como um espaço que ao mesmo tempo, cria e recria elementos significativos de sua cultura.

A partir de nosso olhar, poder descrever como a criança indígena Negarotê, que é dona de sua infância, adquire os seus saberes e os seus significados através da cultura, do jogo assim como os diferentes relacionamentos com outros, os constituem enquanto sujeitos dos povos originários. É importante dizer ainda que este processo de construção da identidade do sujeito indígena se dá, a partir das suas inter-relações, portanto, para compreender todo este processo, é necessário caminhar por suas histórias, as narrativas, as culturas e o modo como vivem.

Compreendendo que este “território do saber” é um *locus* de resistências, lutas e de sendo uma das formas para manutenção e reafirmar suas características identitárias. Conforme foi assinado na epígrafe acima, vamos seguir os ventos que se revelam a partir de um ritual chamado vida, em que todos os dias ao acordar e ver o belo pôr do sol, nos é permitido escrever mais uma página deste livro, a nós, adultos que aos poucos vamos sendo regidos por normas e regras de uma sociedade, de um local, que possamos voltar ao tempo de nossas infâncias e (re) descobrir o poder de ser o dono do mundo, mesmo que de forma lúdica e sentir esta liberdade do poder de jogar.

3.1 O conceito de cultura

Trazer o conceito de cultura, no corpo deste texto, por se tratar de contexto indígena, é uma tarefa demasiadamente complexa, devido a cultura evocar interesses multidisciplinares de diversas áreas, para captar conceitos que se aproximem de nossos estudos, precisamos aproximar o nosso olhar para elementos e características necessários do sujeito indígena, que está sempre em contato social com outros, que adquire ao longo de suas existências, convivências, que lhe permitem compartilhar experiências específicas sobre sua realidade social. Tais características como a linguagem, modo de ser, estar, comunicar, são característicos de cada cultura. A cultura indígena possui ainda aspectos sensíveis, como objetos e símbolos que fazem parte de seu contexto histórico.

Conforme os Estudos Culturais realizados por Hall (2003, p. 141-142), que “conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana; como práxis sensuais humanas, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história”.

As práticas sociais, na comunidade indígena representam as suas manifestações culturais e a forma como estes se organizam. Grandó (2009, p.27) diz que:

As práticas sociais expressam-se nas formas de andar, de correr, de banhar, de vestir-se, de alimentar-se, de depilar-se, de acariciar, entre outras, características que marcadas em um corpo/pessoa específico, conotam formas desse identificar-se como pertencente a um determinado grupo.

Partimos do pressuposto que a cultura é um dos condutores desta prática social devido à sua maneira coletiva e individual de compartilhar saberes, de seguir as normas, os rituais, entre outras que estão inseridas no ato de jogar. Sendo este um dos conjuntos de ações, de modo de ser e viver que rege a vida da criança indígena na comunidade indígena, o que nos é possível dizer que os sujeitos produzem a cultura por meio de suas vivências e experiências e que por elas são formados vosso corpo e identidades. Dessa forma, Grandó (2004) corrobora dizendo que a prática corporal onde sujeitos participam de suas atividades, jogos e brincadeiras

[...] manifesta sempre sentidos e significados coletivos e específicos de quem a pratica e como tal, ao ser associada a contextos diferentes e praticada por sujeitos diferentes, adquire [...] significados e sentidos diferentes também de acordo com os contextos, o tempo e o espaço onde ocorrem [...] de acordo com quem delas participa, seja como praticante ou espectador (GRANDÓ, 2004, p. 60).

Assim sendo, ao tratar do corpo como um território que é habitado e que carrega consigo saberes culturais, importantes para a construção da identidade. Portanto, a cultura pode ser compreendida conforme (Sahlins, 1999, p.192) como “organização da situação atual em torno do passado”, ou seja, em toda sua dinamicidade e transformações que acontecem historicamente. Neste sentido, se os acontecimentos históricos são interpretados e compreendidos a partir de uma ótica cultural,

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas (SAHLINS, 1999, p. 7).

Nesta perspectiva, as crianças indígenas Negarotê, vão reelaborando seus registros, criando manifestações culturais que nos aparenta ser como sujeitos diferentes na comunidade, mas demonstram sempre suas singularidades e particularidades e situando-se no coletivo de suas inter-relações.

Não é nosso objetivo neste estudo hierarquizar nenhum conceito, deixá-lo alto ou mais baixo e nem utilizar sua definição como rica ou pobre, mas compreender como as diferentes culturas são produzidas e vivenciadas por grupos e identidades distintas. Mesmo, tratando-se conceitos de difícil definição e complexidade, queremos olhar a cultura como elementos das relações sociais complexas que são utilizados pelos sujeitos, isso talvez facilite a nossa compreensão sobre a cultura indígena e como esta ajuda na construção da identidade.

Concebemos a cultura a partir da realidade dos sujeitos, que concerne ao próprio caráter transversal da cultura, pois esta perpassa por diferentes campos da vida cotidiana do sujeito. É neste sentido Brandão (2002) afirma que:

Ali, onde os fios da Vida transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos recobertos do desejo da mensagem, recriam a cada instante o mundo que entre nós inventamos desde que de somos seres humanos, e com este estranho nome: cultura. Cultura, uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, como dentro de nós, seres obrigados a aprender desde de criança e pela vida afora, a compreender as suas várias gramáticas e a “falar” as suas várias linguagens (BRANDÃO, 2002, p. 16-17).

Conforme as palavras de Brandão (2002), onde as práticas culturais transpassam pelas relações e dimensões contidas no imaginário, nas manifestações, nos saberes e nas ações dos sujeitos, que se caracterizam pela interação com outros. Neste sentido, podemos entender que a cultura, assim como a criação do homem, é desenvolvida no seu interior, ou seja,

práticas e manifestações as quais constituem o sujeito, sempre presente e representando algo na vida do sujeito, sendo um dos pilares específicos que motiva homens e mulheres a adquirir saberes com o tempo e espaço presente, a fim de exercer sua cultura

Na visão de Paulo Freire, Cultura “[...] seria o que dá sentido nas relações humanas [...]” (FREIRE, 1989, p. 61); “[...] é tudo que o [ser humano] cria e recria” (2002, p. 56). Neste sentido, a cultura não é apenas algo pronto e acabado, mas também se subentende que a cultura está vinculada aos movimentos e relações sociais dos sujeitos.

Portanto, é possível pensar que a cultura é indissociável ao existir humano e faz parte do seu processo histórico, que ao criar traços culturais faz de si mesmo e da sua história um processo construtivo de um ser em constantes mudanças, que aprende a tornar-se e fazer-se parte de algo. Para Brandão (2002, p. 22):

[...] nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura. O que fazemos quando inventamos os mundos em que vivemos: a família, o parentesco, o poder do estado, a religião, a arte, a educação e a ciência, pode ser pensado e vivido em uma outra dimensão.

Neste caso a cultura faz parte do processo de criação do universo dos sujeitos, que em sua estreita relação com a natureza, este ser humano, cria formas de ser e de viver diferentes significados, constituindo-se na experiência, seja ela coletiva ou individual da cultura presente. Neste sentido o ato de respeitar à cultura do Outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Que se constrói à medida que nos vinculam e conectam pessoas umas às outras, de tal modo que a identidade cultural se revela aos sujeitos em um contexto social e histórico.

Dessa forma compreendemos que ela se faz na participação coletiva individual, no processo de produção e mediação cultural, pois, no âmbito de cada grupo social, seus membros partilham símbolos e significados. Para Geertz (1989, p. 9) “a cultura é pública, porque o significado o é”.

De acordo com Geertz (1989, apud GRANDO, 2009, p.19), o conceito de cultura diz respeito ao conceito de homem, e sua constituição quando “vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle de comportamento, fontes de informação extrassomáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um”.

Neste sentido, cremos que o ser humano é um indivíduo que vive constantes mudanças e transformações, dando-nos a entender que o resultado dessa transformação tem em sua definição a cultura, justamente devido a esta capacidade de produzir, criar e recriar, que possibilita superar as várias adversidades que surgem, mas que também agrega, sobre esta ótica a cultura se manifesta, desse modo, na maneira de falar, comer, divertir-se, trabalhar, crer e tantas outras que podem variar no tempo/espaço.

Neste sentido, Geertz, (1989), ainda corrobora dizendo que,

o conceito de cultura semiótico se adapta especialmente bem. Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Por meio das concepções deste autor, para compreender a cultura através de suas estruturas e os seus significados já socialmente estabelecidos, é preciso tentar decifrar especificamente os significados particulares das ações dos grupos. Ao entender que a cultura não é um poder, não é algo acabado, e que é algo onde todos os sujeitos têm e/ou fazem parte, é possível dizer que a cultura é complexa e de difícil definição, mas de fácil acesso. Brandão (2002, p. 16) afirma que cultura é

uma palavra universal, mas um conceito científico nem sempre aceito por todos os que tentam decifrar o que os seus processos e conteúdos querem significar, e que misteriosamente existe tanto fora de nós, em qualquer dia de nosso cotidiano, quanto dentro de nós, seres obrigados a aprender, desde criança e pela vida toda afora, a compreender as suas várias gramáticas e a ‘falar’ as suas várias linguagens.

Sobre esta ótica, o termo cultura dá margem a diversas interpretações, abordagens e posicionamentos, tudo isso ocorre de modo mais evidente atualmente, quando a globalização e as tecnologias da informação, que nos aproximam e nos colocam em contato com diversas culturas, dos mais diferentes povos, em inúmeros recantos do globo. Desta forma podemos entender que são práticas culturais que se encontram e se modificam, que assimilam e se adaptam com elementos umas das outras, gerando assim novas culturas.

Cada lugar, espaço, grupos étnicos, tem suas características, peculiaridades, hábitos e cultura, e o que permanecem no corpo de cada um vai possibilitando a constituição do sujeito. E esta cultura que permite comportamentos, e organizações dentro de um tempo e espaço atribuindo importantes valores na comunidade a qual estão inseridas. Conforme aponta Grandó e Hasse no qual definem o conceito de cultura, sendo norteadas em seus estudos pelas práticas corporais indígenas, como:

Por exemplo, o espaço e o tempo do corpo. Esse território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é aprendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. Estes recebem-nas em contestação, inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas, no indivíduo. Impossível abandoná-las sem sofrimento (GRANDO e HASSE, 2002, p.103).

Ali naquele espaço/tempo do corpo onde são tecidas no calor de suas significações, desde a infância da criança indígena Negarotê, a construção da identidade a partir de suas práticas culturais, e nesse sentido, cada criança, à sua maneira, estabelece laços, em suas relações com a natureza, com lugares, como outros. Aquilo que é reproduzido em sua infância que nos aparenta ser indestrutível, nos dá margem em dizer que as vivências e experiências daquele espaço tempo proporcionam através do brincar e do jogo inseridas na cultura que marcam, e que fazem parte do seu ser os tornando sujeitos preparados para tomar o seu lugar na comunidade como sujeitos únicos e protagonistas de suas histórias.

3.2 O conceito identidade

*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma,
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma, E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.
Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?
Ser o que penso? Mas penso tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma coisa que
Não pode haver tantos!*

(Fernando Pessoa)

Nos pressupostos dos campos teóricos que permeiam as discussões sobre o conceito de identidade, defini-lo seria demasiadamente uma tarefa complexa, assim como muitos outros fenômenos contemporâneos que não podem ser colocados a provas, e dificilmente serem compreendidos. Ousamos aqui neste estudo trazer conceitos de identidade, partindo de uma construção histórica, de uma relação dos sujeitos, dentro de um determinado espaço-tempo.

Quando falamos em identidades surgem vários questionamentos, como por exemplo quais são os aspectos que contribuem para a formação da identidade? Há aspectos mais importantes que outros? Por quê? Em que medida as vivências cotidianas interferem nessa formação do sujeito? A comunidade a que pertencem, a região em que vivem e as histórias que compartilham fortalecem as emoções que invadem quando reconhecem o lugar (espaço vivido) ao qual pertencem?

De forma que o que somos ou o que seremos na realidade não está determinado. Assim como a História, a interação dos sujeitos resulta em variados acontecimentos que podem ou não viabilizar elementos que proporcionam uma maior discussão acadêmica acerca do termo identidade.

O conhecimento obtido desta diversidade história e cultural sobre os Negarotê, que foram tecidas por diferentes sujeitos e construídas por diferentes olhares subjetivos dos povos indígenas a respeito do seu ato de jogar, traz para o debate uma importante discussão sobre a noção da identidade e seu jogo, marcadas por uma certa tomada de consciência das posições do sujeito, esta existência se encontra em uma fronteira, “em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 2003, p.19).

Esta identidade se torna possível a partir da relação de outros, e neste sentido coletivo, a partilha de valores, brincadeiras, brinquedos, as tarefas diárias, tudo aquilo que nos mantém em ligação, em relação com outros, agrega uma construção do sujeito.

É nosso objetivo dialogar sobre os conceitos de identidade, com autores que perpassam pelas áreas da sociologia e da antropologia, que trazem características e fatores como a cultura, a história, o local e a linguagem utilizada, que são importantes elementos para conceituar a identidade, para o grupo social ao qual estão inseridos os indígenas Negarotê, no qual compartilham importantes elementos que fortalecem os seus traços identitários.

Por ser tratar de povos originários, ao abordar a identidade indígena a partir de uma compreensão de que o indivíduo e suas relações com os meios, revela o seu pertencimento a determinados espaços, nos quais se faz presente uma cultura, agregando-lhes simbologias, valores, mitos, crenças significações que trazem um contexto histórico. O conceito de identidade a partir destas perspectivas culturais, apresentado por Hall (1996) afirma que “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história” (HALL, 1996, p. 70).

Assim sendo, a identidade em discussão perpassa por uma ação particular de um sujeito ou em determinados grupos, que lhes atribuem fatores importantes, pelo simples fato de fazer parte e sentir-se pertencentes a tal cultura. Como bem disse Grandó (2009, p. 33): "o processo de educação do corpo se dá de maneira informal e continuamente ao longo da vida, mas é mais evidente no período da infância, no âmbito familiar e de grupos espontâneos de idade, quando a criança é educada "para ser homem".

Nota-se então, que a identidade é como um processo em andamento, algo em construção, neste sentido, este ato de constituir saberes para uma identidade que vive em construção parte pelo processo das interações, como forma de aprendizado, de criar identidade, características mais humanas, um sentimento de gratidão e de pertencimento a algo muito maior, que ultrapassa os limites impostos por uma sociedade excludente. Ainda trazendo as contribuições de Hall (2006)

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (HALL, 2006, p. 39).

Sobre esta ótica, percebe-se que a criança indígena *Negarotê*, torna-se um sujeito ativo, cheio de transformação, elaboração e recriação da sua cultura, mas sem se descuidar de valores intrínsecos e características de seu povo, e o pertencimento à terra e à natureza das quais suas práticas perpetuam.

Dessa forma, para compreender os traços culturais que sustentam e costumam praticar, mas que também aproximam os sujeitos indígenas em sua comunidade, afim de captar informações que justificassem a importância da criança *Negarotê* nas atividades da comunidade, Angelo *Negarotê* me disse que as práticas culturais que costumam reunir várias pessoas e crianças,

Então, além da festa tradicional da menina moça, você tinha visto no anterior de 2019, que lhe apresentaram a festa da menina moça, além disso tem a pajelança também são cantos, seria a mesma coisa que a festa tradicional de menina moça, que é um pouquinho parecidas, só que a pajelança são os pajés que fazem, tipo assim quando as pacientes estão doente, passando mal, eles cantam ali, benzem para curar pra curar, para espantar o espírito mal, os pajés fazem isso, então temos os rituais do pajelança, do menina moça e também outras (ANGELO, entrevista em 2022)

Considerado uma das figuras importantes na comunidade indígena, questionei se havia um pajé próximo as crianças, na comunidade, disse-me que o Pajé mais próximo está em

Buriti, uma das nove aldeias onde vive os Negarotê. E que tal prática também vem se acabando entre os Negarotê. *Aqui não temos, mais lá na aldeia do Buriti tem, como eu disse agora, nesses novos está querendo se acabar, mas a gente está tentando e lutando para não deixar acabar, se deixar acabar ficará ruim para nós.* (Ângelo, entrevista em 2022).

O tempo e suas mudanças, é algo transformador, mudam se as práticas, transformam crianças em homens, mais também o esquecimento, as práticas corporais, de acordo com o tempo, caso não sejam praticadas, se acabam, as tradições, começam a ecoar apenas nos pensamentos daqueles que viveram o tempo presente.

Em nosso tempo era só brincar mais de arco e flecha, pescaria, tomar banho de rio, subir em árvores cair na água e tomar banho, em nosso tempo tinha um jogo de futebol, mas não é como o jogo de hoje, aquele futebol de cabeça, hoje quase não tem mais, o futebol de cabeça entre os Negarotê, tem, mais é muito raro, as vezes sim e as vezes não, entre as crianças pequenas não praticam o futebol de cabeça, eles praticam mais o futebol de campo. (Ângelo, entrevista em 2022)

Deixa nos claros em suas falas que a prática do jogo do futebol de cabeça um importante pratica cultural da cultura indígena, vem saindo fora da cultura dos Negarotê devido a sua falta de pratica principalmente entre os mais novos, para uma continuidade da tradição Negarotê.

O Futebol de Cabeção já está quase saindo, quase não, já está saindo. A gente costuma dizer assim, se não é praticado não é lembrado, é isso, se não pratica então vai morrer, vai acabar, e essa é a realidade, toda prática necessita de praticantes de pessoas que a mantêm, é dessa forma, é igual para todas as práticas culturais, em relação à contação de histórias que é uma das formas de se manter viva tradições, é muito praticado comunidade? História do nosso passado, e onde se fala da história antiga, de algo que se passou, sabe está quase se acabando também, porque é muito difícil, que você veja, ou encontrar os mais velhos contando a história para os mais novo, passando essa sabedoria para o mais novo, e hoje quase, eu não estou vendo isso acontecer. (Ângelo, entrevista em 2022)

São práticas importantes na comunidade que assim como a pajelança vem se acabando, por que justamente a participação das crianças Negarotê, como elemento primordial para essa continuidade, para se manter viva uma tradição, e práticas importantes, percebe se às vezes que elas não têm tempo, não param para escutar, fazer, compartilhar com os adultos, os mais velhos saberes que um dia os antepassados vivenciaram. *“Às vezes, e o que eu vejo hoje em dia, o jovem quando um velho começa a contar uma história e os mais novo quase não se interessam de ouvir, não liga mais também”* (Ângelo, entrevista em 2022).

A criança indígena *Negarotê* se constitui nas diversas atividades diárias, seja por aspectos biológicos, próprios do ser humano, como por exemplo amadurecimento e crescimento, quer seja pelos aspectos culturais e sociais onde a criança está inserida, interage e cria suas relações, criando assim sua identidade, e nesta convivência em grupo adquire

saberes que internaliza suas regras, valores, comportamentos, aprendendo a interpretar e ressignificar o mundo ao qual está inserida, vive, cresce e pertence.

Nesta perspectiva, a identidade é compreendida culturalmente, algo formada, um posicionamento e não uma essência, ligadas aos processos contínuos do dia a dia do sujeito. O respeito à cultura do outro pressupõe o reconhecimento de sua identidade cultural. Para Freire, a “identidade cultural” ocorre em um contexto social e histórico e implica no “[...] respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro [...]” (FREIRE, 2001, p. 60).

Neste cenário, a identidade se compõe das particularidades atribuídas a um determinado sujeito ou grupos pelo simples fato de sentir-se pertencentes a uma cultura específica. Neste processo reflexivo sobre a identidade do sujeito, que se constitui ao longo de sua existência, devido a sua interação do eu com outros, assim trazemos os saberes transmitidos, que contribuem para ressignificar suas histórias do passado, sempre em consonância com o presente.

3.3 A criança *Negarotê*, sua Infância, seus saberes e os seus significados

Um dos fatos marcantes que nos faz refletir sobre o “território dos saberes indígenas” é esta estreita relação e o compromisso com o resgate dos saberes de seus povos. Estes espaços que nos permitem ir além de um limiar da complexidade, fazem com que pensemos a existência indígena a partir da visão cultural e social. Nessa perspectiva, é possível compreender a interculturalidade com Fleuri (2003, p. 17) que diz que a atividade

[...] intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Conforme os estudos de Fleuri (2003) este conhecer o outro e valorizar suas características étnicas e culturais, viver outras culturas nos possibilita compreender melhor toda esta diversidade e estas características dos diferentes, as suas diversas formas de viver no universo, e é nestas relações interculturais que acontecem o reconhecimento e respeito ao outro e sua identidade cultural. E esta marca existencial está intimamente ligada à noção de pertencimento, que se expressa na inter-relação entre línguas, culturas, saberes e territórios, reafirmando o ponto de partida original e único, advindo da experiência significativa do que é

“ser indígena”, que permite o resgate das tradições culturais, construindo de forma coletiva com os seus saberes.

A interculturalidade dos saberes, que perpassa por diferentes segmentos gerando contextos e ações mais intensas que proporciona um movimento de construção que gera a equidade, este movimento que é capaz de proporcionar premissas do reconhecimento do direito do outro, a partir dos diferentes diálogos, das diferentes culturas. Segundo Neusa Vaz e Silva (2009, p. 44) “[...] as relações entre as culturas devem processar-se com base na observação prática do direito de cada cultura ser si mesma”.

Este encontro intercultural que nos permite aproximar e ter o olhar de diferentes realidades, que podem auxiliar nas experiências de vida, que ao longo deste contexto histórico, educacional e social dos povos indígenas no Brasil, fez com que houvesse uma procura por espaços onde pudessem se estabelecer, sobreviver e dar melhores condições de vida aos seus povos, eles se adaptaram aos novos tempos e a novos espaços, estas adaptações fizeram com que estes povos buscassem novos métodos de sobrevivência, costumes e tradições fora de seus padrões culturais. Este processo de “aculturação” das comunidades indígenas tem gerado preocupações por parte da sociedade sobre aspectos da linguagem, uso tecnológico, e de artefatos e objetos não indígenas. Conforme aponta Almeida (2010, p.20) quando diz:

Importante reconhecer que os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos através do sistema judiciário, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim, a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos. São os próprios índios hoje que não nos permitem mais pensar em distinções rígidas entre índios e brancos.

Na perspectiva definida também por Bhabha (2003), as relações acontecem no espaço vivido e que o autor denomina de o interligar da cultura. Um tal processo exige relações educacionais e pedagógicas que privilegiem não a oposição entre culturas, mas, sim, sua inter-relação.

Precisamos trazer reflexões em práticas educacionais e em nossas pesquisas que respeitem essa cultura e os saberes não indígenas com movimentos socioculturais, com a intenção de encontrar dispositivos constitutivos de dialogicidade intercultural, para além dos muros da academia, é necessário um pensar da prática docente voltado para uma educação intercultural, onde devemos pensar em estratégias que gerem significados, como destacado por Freire (2004), que corrobora:

Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas (FREIRE, 2004, p.75).

É preciso romper os estereótipos, as más impressões, pré-conceitos e “rótulos” criados de maneira generalizada e simplificada pelo senso comum. Foi com o desenvolvimento das sociedades que os estereótipos surgiram e padronizaram diversos aspectos relacionados a cultura indígena. De tal modo, esses modelos ou clichês foram se repetindo com o passar do tempo, resultando em padrões impessoais e ideias preconcebidas.

No trânsito de uma modernidade da diversidade cultural dos povos, Anthony Gibbens (1991), conexa e desconexa no espaço social e plural do vivido que representa a antiga relação entre centro e periferia. Gibbens nos convida a perceber que:

A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforça relações entre outros que estão “ausentes”, distantes, de qualquer interação face-a-face. Nas condições da modernidade..., os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastantes distantes dele. O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a “forma visível” do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza (GIBBENS, 1991, p. 27).

Este tipo de processo amplia, mesmo que simbolicamente, a fronteira para além dos limites e redefinem territórios historicamente constituídos, estabelecendo novas fronteiras no âmbito da vida cotidiana de homens e mulheres; além de promover mudanças e transformações nos modos de vida e nas relações sociais; redefinição que ocorre em meio a um processo conflituoso de reordenamento dos usos dos espaços-tempos e das diversas identidades culturais.

Neste processo reflexivo, surgem outros questionamentos para fortalecer nossos debates acerca da constituição da identidade do sujeito. Seria o homem medido por todas as suas ações, criando suas próprias fronteiras? Quem vê a fronteira como indispensável estímulo para o pensar humano e suas histórias? Para que serve uma fronteira territorial e cultural?

Esta fronteira abordada no texto, serve tanto para penetrar o universo desconhecido e das diferenças, como para habitar-se nele. A fronteira, desse modo, é para os sujeitos uma garantia de sua absoluta independência e, ao mesmo tempo, a possibilidade de ele avançar e conhecer. No que diz respeito à fronteira, significa o avanço, rupturas, quebra de posturas. Indo ao encontro dessas ideias, Tassinari (2001 p. 50) nos faz pensar que uma fronteira é “um

local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

Sempre que se cruza a fronteira é preciso guiar-se pela lei de outro território, obedecer às normas nele vigentes. Ao mesmo tempo podemos pensar em fronteira não como esse lugar que afasta e separa mundos, mas como um lugar de encontro, um lugar onde o eu e o outro se juntam e passam a dividir e compartilhar espaços, tempos, culturas, experiências.

Às vezes sente-se o impacto de um choque cultural porque não se está preparado previamente para ver com naturalidade o que é encontrado. Tem-se dificuldade em soltar a língua, tropeça-se nos verbos, carrega-se no sotaque e estranha-se o gosto das coisas. Procura-se pouco a pouco aprender os passos do novo ritmo. E tenta a todo custo mudar a ordem das coisas, de forma que sigam o seu próprio ritmo. Ao invés de sentir-se parte, o sujeito tenta ensinar, quando na verdade ainda tem muito a aprender, principalmente na preocupação como outro. É nesse momento que a fronteira também pode ser vista como um lugar para relacionar-se, de encontro com outros, com a outra cultura, como local de trocas e de aprendizados.

Nunca se falou tanto, na remota utopia de se viver livremente num mundo sem fronteiras, ideia desencadeada a partir da avalanche de informações descarregadas todos os dias através dos meios de comunicação de massa em todas as partes do planeta. Partindo deste pressuposto a fronteira não representa somente o limite ou a linha divisória entre territórios, mas uma área de conexão entre interesses bilaterais de ordem política, econômica e cultural.

Em nosso entendimento as identidades não se constroem nas singularidades, como às de gênero, etnia, classe social, mas nas interações das fronteiras, dos espaços, dos sujeitos, dos saberes, do ambiente. São os entre-lugares que possibilitam que esta fronteira se torne “[...] o lugar do qual algo começa a se fazer presente” (BHABHA, 2003, p. 24).

Discorrer sobre as experiências compartilhadas entre alunos, professores e indígenas, suas expressões, culturas, dança, ritmos, interculturalidade, sujeitos, sentimentos, suas atividades, o jogo, nos faz refletir sobre questões que até então não se faziam presentes nas salas de aulas. Fortalece as nossas ações para enfim a partir de um olhar intercultural respeitar as diferenças que existem entre as comunidades indígenas e a sociedade não indígena.

Percebo que as crianças Negarotê, ali em sua comunidade, fazem parte de um grupo social, onde se origina um sentimento de pertencimento com o tempo e o espaço, adquirindo significados coletivos, em meio a uma verdadeira teia simbólica, estes seres humanos elaboram seus registros, suas memórias que acabam se tornando fontes de uma representação

legítima histórica e cultural no mundo, entendo que esta construção de um universo simbólico é construído por meio de práticas, saberes, discursos, narrativas e diálogos coletivos.

Portanto, são relatos com o intuito de rever, reaprender e construir saberes sobre a cultura, a identidades ali constituídas cheias de subjetividades e enriquecimento, os saberes culturais indígenas e não indígenas para além das necessidades de sensibilização, valorização e sobretudo compreender a visão e a importância da interculturalidade que nos rodeia para além de uma fronteira imaginária, mas de fácil rompimento.

Para Catherine Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar.

Sendo assim, estes sujeitos desempenham diferentes papéis em sua comunidade. Neste sentido, desde muito cedo, a criança indígena entra em contato com o jogo e com o brincar que se tornam um processo de tamanha identificação e construção cultural. E é neste universo de possibilidades, na qual crianças e adultos compartilham suas atividades e práticas corporais, que nos permite dizer que é na infância da criança Negarotê, um período em que elas utilizam este universo do jogo como possibilidades para (re) produzir os significados culturais presentes em seus meios.

O ato de brincar, jogar, possui valores simbólicos que permitem ao jogador adquirir características fundamentais neste caminho para uma possível construção da identidade. Portanto, colocar o jogo na infância da criança Negarotê como uma problemática central deste estudo sobre aspectos da construção da identidade, evidencia neste universo de saberes do jogo, uma possível vida real dentro de uma lógica de seu povo, onde a criança tem vários papéis que precisa cumprir, a criança enquanto criança, a criança povo e a criança aluno.

Para Arruda e Zoia (2021) que define estas concepções como:

criança-criança, que seria aquela criança que tem o seu tempo de ser criança, de brincar com as demais, de correr, de tomar banho de rio, enfim, de ser criança. Outro modo de ver a criança é a criança-aluno, ou seja, aquela criança escolarizada que vai na escola aprender o “saber institucionalizado; e, a criança-povo, que é aquela que carrega a esperança de toda a comunidade de preservar as tradições, os ritos, a língua, a cultura. (ARRUDA; ZOIA, 2021, p. 281).

Falar da infância da criança indígena é tratar as várias possibilidades de se constituir e se inserir no universo, que ao evidenciar as suas inter-relações do eu e outros e suas práticas com os variados tipos de territórios do jogo com toda a sua diversidade, percebe-se a construção do sujeito por meio dos variados saberes adquiridos tão necessários para suas experiências compartilhadas.

[...] cujos significados e formas se pautam nas narrativas orais das crianças sobre o contexto escolar, cultural e social que vivem e transitam como sujeitos pertencentes no tempo e espaço de singularidades, de um povo que busca preservar os costumes em meio à globalização, em mudanças de suas rotinas e vivências com a sociedade não indígena (ARRUDA; ZOIA, 2021, p. 272).

Neste ato de jogar, o brincar para uma criança pode ser considerado como uma das formas dela perceber o universo e seu mundo real, e todas estas subjetivações favorecem a construção da identidade do sujeito. Ainda citando Arruda e Zoia (2021) que corroboram dizendo que:

A vida cotidiana nas aldeias é um eixo fundamental de construção das relações de saberes e fazeres entre os membros da comunidade, nas diversas atividades diárias das quais as crianças se expressam com máxima potencialidade, de modo natural, em linguagens verbais e corporais, garantindo a multiplicidade de vozes, gestos e pensamentos (ARRUDA; ZOIA, 2021, p. 272).

A criança indígena e sua cultura infantil são constituídas por muitos significados, diferentes formas, objetos, artefatos, que lhes permitem ter uma certa compreensão, mesmos que simbólica de um mundo real. É necessário dar o devido reconhecimento e lançar o nosso olhar para as crianças. Conforme aponta Nunes (199),

A criança transita entre a imitação e a recriação com uma facilidade e com sutilezas que nos escapam. Imitar, para a criança, é diferente do que é para nós que, inclusive, consideramos a imitação como algo menor, sem inspiração, estéril. A criança imita para se projetar adiante, para se descobrir, entender e superar (NUNES, 1999, p. 43).

As brincadeiras e diversões fazem parte do dia a dia das crianças indígenas Negarotê, este cotidiano das crianças indígenas, diverge e muito do dia a dia das crianças não indígenas que moram na cidade. Por mais que suas rotinas possuem atividades parecidas com as das crianças *Negarotê*, ainda assim, os espaços, os tipos de atividades, jogos e brincadeiras lhes permitem ser diferentes e aprender muitas outras coisas com seus pais, irmãos, avós, as pessoas mais velhas e os parentes que moram próximos.

Alguns saberes são transmitidos durante as atividades do dia a dia, durante a realização de algumas atividades, brincadeiras ou jogos, ou até mesmo em momentos especiais para aldeia como as festas e os rituais. A infância da criança indígena, as histórias

do mundo lúdico, seus jogos e suas brincadeiras fazem parte desta construção da identidade indígena, que envolve fatores sociais, econômicos e culturais.

Kramer (2007, p.15), afirma que:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

E é justamente nesta relação com o eu e os outros que elas aprendem e vão se constituindo. Este ato de caminhar junto com outros no coletivo, lhes permitem observar, aprender como os mais velhos e sábios, estão fazendo, realizando, construindo, elaborando, criando, percorrendo, constituindo, preparando, gerando.

Um exemplo clássico do aprender a ser criança indígena *Negarotê* e ter suas responsabilidades na comunidade é quando uma criança começa a construir os seus artesanatos, a acompanhar seus pais até a roça, ao pescar com os adultos, e até mesmo nas brincadeiras, nos rios, nas florestas, nos verdes campos, sempre é uma forma de aprender e se constituir.

No exercício destas atividades em conjunto com os adultos, as crianças vão interagindo com as pessoas que se encontram além do seu nível de desenvolvimento real, o que amplia a zona de desenvolvimento proximal. É no curso das relações sociais que os indivíduos se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que estão inseridos. (ZOIA, 2012, p. 38).

Cada brincadeira proporciona habilidades necessárias que a criança utilizará no futuro, como saber caçar, pescar, fazer pinturas no corpo, fabricar arcos e flechas, potes, cestos, colares. É por meio destes processos de saberes que as crianças aprimoram suas técnicas necessárias para realizar atividades diárias. As brincadeiras na cultura indígena, é a porta de entrada da criança para a aprendizagem de tarefas e ao desenvolvimento de habilidades sociais dentro da comunidade, necessárias para sua sobrevivência e à constituição de si mesmas. Este processo de ensino das tradições e dos saberes para as crianças estão ligadas a brincadeiras, jogos e implementos intimamente ligados à sua cultura, com ênfase em elementos da/na natureza que assumem o tempo e o espaço da infância indígena.

O brincar é assim uma prática educativa específica de cada fase da infância e tem também diferenças conforme a organização social do grupo, assim como há

brincadeiras conforme o sexo, que variam a partir de determinadas fases da infância. (GRANDO; XAVANTE; CAMPOS, 2010, p. 93).

A criança indígena situa-se no meio em que vive e forma alicerces importantes para uma construção identitária, este brincar que vai além dos tempos e espaços, merece uma reflexão acadêmica, porque muitas das vezes pode ser um dos fatores da não continuidade de algumas tradições. E é nesta infância que há uma necessidade vital de se jogar, não apenas jogar por jogar mais, jogar para crescer, o que leva elas a inventar vários jogos, a construir seus próprios brinquedos para jogar.

Fotografia 5- *Desenho de criança indígena pescando*



Fonte: Aluno indígena .

Na fotografia 5, o olhar da criança sobre o ato de jogar e brincar é para ela motivada pela natureza, em uma das praticas muito utilizadas pelos indígenas que são as pescarias. Por isso na infância as crianças Negarotê aproveitam os seus jogos aproveitando a natureza que o circunda, desde o simples ato de subir em árvore, de pescar, é este o ciclo da vida que esta sua a frente naquele presente momento, é o de imitar, recriar, é participar das atividades com os adultos, é o ato de jogar. São os atributos que o jogo oferece como instrumento fundamental dos quais o passado incorpora-se ao presente momento e as crianças Negarotê, se apossam através de sua vivência e experiência do Jogo, que lhes proporciona viver desde as antigas gerações as mais novas, que os assimilam e as sustenta.

Na infância da criança indígena Negarotê, mesmo vivendo em um cenário natural com uma estreita relação com a natureza, desde cedo estão vivenciando suas tradições

e costumes, rodeados por animais, elas aprendem a caça, a trabalhar no solo, a pescar, participam das colheitas. No desenho abaixo uma criança Negarotê representa o jogo, o brincar, como formas de colheita, percebam nos traços desta atividade esta criança enxerga como algo do jogo, algo que ela gosta de fazer, é o momento de sua relação com outros, é o momento do jogo trabalho, que se apresenta ao jogador como uma de poder ter vários tipos de experiências, sendo possível que ele brinque e desenvolva suas atividades cognitivas em um universo lúdico. Para Roger Callois que concebe o jogo enquanto “a actividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma atividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo” (CAILLOIS, 2017, p. 10). Portanto, há neste sentido, um complexo sistema semiótico a ser investigado em um contexto de jogo trabalho a qual a criança indígena assim a enxerga.

Fotografia 6- *Desenho de criança indígena cultivando a terra para plantio de alimento.*



Fonte: Aluno indígena .

Na fotografia 06, apresenta uma plantação de roça, e nesta perspectiva compreendemos que as crianças de acordo com suas destrezas vão seguindo os mais velhos, e ganhando experiências, se constituindo enquanto criança povo. Zoia (2012, p. 38) explica que neste brincar a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo adulto real, sendo a submissão às regras de comportamento e normas sociais a razão do prazer que ela experimenta no brincar.

Nesta perspectiva a criança indígena nasce livre, com o passar o tempo, jogando e brincando ela começa a assumir suas responsabilidades na comunidade. E neste ato de jogar e suas significativas experiências que é também um dos meios poderosos utilizados para comunicar e tornar-se parte de algo. Neste sentido as responsabilidades com o aprendizado de traços culturais que perpassam em sua comunidade a criança desde muito cedo, acompanham os adultos em suas atividades.

Quando a mãe vai pegar lenha, e ele vai atrás, ele ajuda, tipo pegar lenha colocar no centro do Chile, que é o balaio, e vai e volta, isso porque ele vai acompanhar a mãe todos os dias, mas quando ele chegar a fase em que ele já cria uma força de pegar a lenha, ele vai buscar, ele sabe qual lenha que presta, porque ele não vai pegar qualquer lenha, por que nem na aldeia e nem toda e qualquer lenha a gente pode acender, porque ele pode dar coceira e dar reação alérgica na gente, ele já conhece isso, eu vejo os netos dele por exemplo, vejo ele ter a responsabilidade, vai lá olhar a sua irmã, acho melhor que todas as crianças crescem assim (WAMEN, entrevista 2022).

O jogar em toda a sua especificidade e dinamicidade traz para a criança indígena a experiência e interpretação do mundo adulto para uma experiência lúdica do território do jogo e do brincar na vida da criança indígena, tornando este jogo útil, carregados de aprendizados, para que as crianças cumpram as suas etapas da infância até a passagem para a idade adulta.

3.4 O eu com o eu e o eu com os outros: relacionamentos que constituem

Ao abordar o tema sobre a criança indígena, suas interações que a constitui e esta relação do jogar (brincar) no dia a dia nas aldeias, faz com que imaginemos que os sujeitos tivessem que realizar uma viagem a um universo desconhecido, onde há uma busca por características, por saberes, por elementos, mas nesta viagem nem tudo são flores, ou florescem, há também os obstáculos e perigos. Então, para viajar pela vida os sujeitos são preparados, pela sabedoria dos mais velhos, para encarar as adversidades que porventura cruzam seus caminhos. Este percurso das inter-relações dos sujeitos é que faz a criança se constituir como criança-criança, criança-aluno e como criança-povo. Justamente estas interações que ocorrem dentro dos espaços, dos territórios do jogo, que possibilitam os aprendizados e saberes para o desenvolvimento da criança. Neste sentido,

A criança-aluno, cujo espaço define outras formas de ver a criança, reconhece-se a imposição ocidental e capitalista de educar, resultado de um modelo esperado pelo sistema de ensino: aprender Nos relatos, evidenciam-se perspectivas em relação ao futuro das crianças a partir da concepção de criança-aluno identificada fora do contexto da aldeia:[...] A criança-criança, os pequenos são vistos como um sujeito

concreto em sua especificidade de ser criança, vive e aprende no brincar e no prazer da brincadeira – “juntas”, “livres”, “viver”, “aprender”, tendo a espontaneidade e o convívio social como modo de ser/estar criança nas culturas dos povos indígenas. A educação da criança é prioridade em todos os povos indígenas. As brincadeiras são todas marcadas por rituais, rotinas de compartilhamento e jogos de linguagem que muitas vezes são também formas de lidar com os medos e preocupações da vida cotidiana (como nos jogos de fugir de monstros). Além disso, os vínculos de amizade que surgem dessas interações têm variações conforme os contextos sociais e culturais em que vivem as crianças. [...] A criança-povo, a criança será resultado de suas experiências e vivências em relação a todas as dimensões cosmológicas que se iniciam mesmo antes do seu nascimento (GRANDO, *et al*, 2019, p.638-641).

Desta forma o jogo se manifesta na vida das crianças, não só no modo como as vemos em sua complexidade a ser definida ou preenchida, mas como seres socioculturais com múltiplas identidades a serem constituídas nos territórios do jogo, a ser habitado pela criança-criança, a criança-povo e a criança-aluno

Sobre esta ótica, que nos permite observar a relação do brincar, do jogar das crianças indígenas e nesta perspectiva o jogo enquanto um fenômeno cultural, que assume características que permitem constituir os sujeitos e submetê-los por intermédio do jogo e a olhar os diferentes personagens desta comunidade, neste caso os protagonistas de sua historicidade, as crianças, que conhecem a si mesmos e o universo ao seu redor.

Conforme Zoia, (2012, p. 34) a presença constante de crianças entre os adultos nos diversos momentos das reivindicações do grupo era vista como uma forma de integrá-las cada vez mais no grupo e ir reforçando a sua identidade indígena.

De acordo com Wamen que explicita

[...] a ideia é que todo mundo conhece o outro ali dentro e com ela as crianças conhecem umas as outras, então eles têm assim uma relação quando a família é tranquila eles têm uma relação boa, brincam, tem encontros, interagem, contam histórias, o que fizeram com os pais, com os outros, o que os pais fizeram no dia anterior ou que vão fazer (WAMEN, entrevista em 2022)

Transparece-nos que as identidades culturais indígenas parecem invocar suas origens, que residem em um passado histórico com o qual elas continuam a manter uma certa correspondência, ligação. Esta identidade utiliza os recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção, não só daquilo que é, mas daquilo que também pode se tornar.

Portanto, tem haver não só com as questões “de quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar, como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como “nós podemos representar a nós próprios”.

Fotografia 7- Desenho de criança indígena vivenciando o jogo e suas atividades culturais



Fonte: Aluno indígena .

Na fotografia 07, no qual uma criança indígena, representa nas cores fortes traços culturais do jogo, do ritual da menina moça, do simples ato de catar flores, das relações com os colegas na partida de futebol. Para Hall (2006, p. 7), a questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.

Portanto, ao correlacionar a constituição da identidade com elementos ligados à esta complexa definição e alteridade nos mostrando que tais elementos, são importantes e demonstram a sua relevância para uma compreensão das complexas e diversas relações que compõem a constituição do sujeito na comunidade, assim como os diferentes espaços que ele está inserido.

A alteridade na visão de Morin constitui a experiência do indivíduo com aquilo que ele chama de dualidade, ou seja, representa uma ampla rede de contatos em que os sujeitos realizam ao longo de suas histórias de vida com a ideia do outro, principalmente quando percebemos a figura do “ele”:

A experiência do duplo e, mais amplamente, de uma dualidade radical da pessoa, é universal. O duplo não é apenas o espectro que sobrevive após a morte, é o alter ego que não se revela na sombra, no reflexo no espelho [...]. É lentamente, progressivamente, que a criança se percebe primeiro como um ‘ele’, tece o eu em torno desse ‘ele’, que por mais envolvido que esteja no casulo do ‘eu’ guardará alguma coisa de irredutível (MORIN, 2003, p. 129).

Esta experiência do sujeito com o outro que se desenvolve e desenrola em diferentes espaços e que os leva a reconstruir sua própria identidade, ao se colocar diante de diferentes identidades.

O duplo desenvolve-se onde quer que a magia tenha sido capaz de desenvolver suas estruturas, nos universos arcaicos, nos religiosos, nos estéticos, nos infantis, nos neuróticos, ou seja, ele está presente, mais ou menos atrofiado, em nossas próprias zonas de arcaísmo, de magia, de neurose, de infância, de estética (assim, é preciso sempre um tempo para coincidir nossa imagem que surge bruscamente em um espelho e, depois de um tempo, a contemplação torna-a de novo estranha, desconhecida) [...] Tese: o desdobramento constitui uma estrutura permanente na qual o duplo seria uma expressão corporalizada, que se exprimiria igualmente por uma dualidade indissolúvel, em nosso ser mental, entre uma testemunha e um ator; essa dualidade se revelaria no jogo [...] mas também em nossas experiências-limites, inclusive, às vezes, as mais trágicas (MORIN, 2003, p. 130).

Os elementos trazidos para o debate ligados à esta complexidade, que demonstram a compreensão da alteridade que também passa pelo reconhecimento da subjetividade presente nestas relações sociais que transformam os sujeitos principalmente em uma correlação com o jogo, onde sem regras e normas não seria possível viver em sociedade, na verdade o jogo, seja ele qual for, é uma excelente ferramenta para trabalhar valores que a comunidade necessita.

3.4.1 No campo da Transmissão dos saberes tradicionais indígenas, o papel de cada um na aldeia

Cada etnia tem uma historicidade, língua materna, cultura, mitos, e jogos próprios. Estes jogos demonstraram suas criatividade com que eles utilizam os elementos da natureza para que vire um jogo, de acordo com as suas necessidades e utilização. Nesta dialética por intermédio da cultura, da comunidade e da educação, que trazem a relação da criança com ela mesma e com outros e passam a fornecer subsídios que possibilitam às crianças uma identificação com sua cultura, por intermédio das várias manifestações culturais.

Observando a minha volta, mesmo reparando que as crianças Negarotê tem em seus espaços a liberdade do mundo, tive a curiosidade de questionar senhor Ângelo se há algum lugar que as crianças não podem participar ou até mesmo frequentar, como por exemplo lugares proibidos para as crianças

Então mais em lugares sagrado, tipo uma casa de Pedra que é um lugar onde eles não podem ir, só que aqui mesmo é meio difícil de encontrar esses lugares, por que aí quase não tem esse lugar sagrado, mas assim aonde que as meninas mulheres não podem ir, quando tem uma festa, chamada de flauta sagrada, só os meninos

homens que podem participar, as meninas não podem participar não é convidada. Convidados somente os velhos, idosos, crianças, adultos, homens que pode participar, as mulheres não podem participar. (Ángelo, entrevista em 2022)

Então, ao me ver tirei as seguintes conclusões, como não compreendemos, precisamos entender os contextos, e assim respeitar a cultura do outro, assim como as nossas diferenças culturais.

Nesta perspectiva é importante saber como é o cotidiano das crianças no ambiente escolar, assim como vários ambientes ao qual a criança interage, como este corpo se manifesta e se apropria nestes espaços, como maneiras para ser quem elas são, como afirma Grandó (2004):

O corpo é marcado, portanto, de acordo com cada grupo específico, por uma educação coletiva e diferenciada em cada fase da vida, cujos sentidos e significados só podem ser compreendidos dentro de seus contextos culturais. As diferenças culturais e as identidades individuais e coletivas, impressas no corpo, se expressam na relação com outros corpos que se comunicam entre si numa linguagem simbólica própria, geralmente de forma inconsciente, cujas aproximações e distâncias culturais significativas (GRANDO, 2004, p.72).

Consideramos como tradição um tipo de sabedoria que se transmite implicitamente de geração a geração, saberes, conhecimentos. O que torna ela como elemento constituinte e fundamental da cultura. Nesse sentido, Geertz (1989) constrói uma teoria interpretativa da cultura, considerando-a

[...] sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, não sendo um poder, algo ao qual possa ser atribuído casualmente os acontecimentos sociais, comportamentos [...], ela como um contexto dentro do qual podem ser descritos [...] com densidade (GEERTZ, 1989, p. 10). Padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas e expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (GEERTZ, 1989, p. 69).

Diante do exposto, consideramos a tradição como uma herança simbólica que vem traduzindo práticas culturais ao longo dos tempos, que tem como característica identificar determinados grupos, comunidades, etnias em suas particularidades.

Ao perceber que tinham muitas crianças na comunidade dos Negarotê, dialoguei com Sr. Angelo Negarotê afim de saber como era essa relação das crianças, o seus aprendizados escolarizados e os saberes que elas aprendem para a continuidade da tradição Negarotê, além dos saberes dos mais velhos que é necessário e que um dia aprenderam que hoje é preciso transmitir para continuar, um dos exemplo que utilizei foi visualizar Dona Sandra Negarotê, próxima a nós e estava ali produzindo seus artesanatos como que o senhor vê essa relação essa proximidade delas pra poder fazer o artesanato

Então, pois é, o aprender é muito importante, em primeiro lugar, a gente tem que aprender para ensinar, é igual as alunos estão estudando mesmo que seja na língua portuguesa, não esquece de falar em nosso idioma o indígena, para eles é bom, devemos incentiva-los a apreender cada vez mais, aprendendo as coisas não indígenas mas mesmo assim não esquecendo a nossa tradição, é igual a minha esposa está ali fazendo o artesanato brincos, colares, arco e flecha, aprendemos com nossos antepassados que assim fizeram, então até hoje continuamos mantendo esse tradição e aprendendo um pouco mais e ensinar as crianças mais nova a aprender e a fazer também, para não é acabar a cultura daqui para frente (ANGELO, entrevista em 2022).

A tradição integra e monitora a ação à organização tempo-espacial, isso porque ela busca estabelecer uma conexão entre passado, presente e futuro, a partir de uma linha contínua, numa lógica em que o passado tem continuidade no presente. Então, a tradição “[...] diz respeito à influência do passado sobre o presente; e [...] a repetição tem um papel-chave”. Essa repetição é veiculada por meio dos rituais, uma manifestação em que o “[...] passado estrutura o presente através de crenças e sentimentos coletivos partilhados” (GIDDENS, 2003, p. 56-57).

Para que aconteça uma maior conexão e compreensão entre o passado, o presente e o futuro, as tradições indígenas se vinculam a um tipo de conhecimento de mundo, a partir de suas experiências, dos costumes, das superstições, do sagrado, da religiosidade e dos mitos, valorizando a memória, o passado, os símbolos e todos os seus significados. Deste modo, buscam integrar nas suas tradições, os rituais, como principal mecanismo para alimentar a memória coletiva e as suas vertentes tradicionais. Contudo, mudanças estão ocorrendo nas comunidades indígena, principalmente sob o impacto da globalização, isso tem implicado no modo de vida tradicional. No entanto, com frequência, as tradições sucumbem com necessidade à esta modernidade.

Segundo Ortiz (2005, p.27) através do jogo “a criança aprende normas de comportamentos para crescer e aprender a viver na sociedade de forma integral”.

A forma como as crianças indígenas vem se relacionando com o mundo, principalmente com as comunidades não indígenas tem sido alvo de muitas discussões acadêmicas, por se tratar de uma modernidade globalizadora que transforma a sociedade, esta modernidade é considerada por Giddens (1991, p. 11) um “[...] estilo, costume de vida ou organização social [...] que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”. Assim, cabe a reflexão quanto aos novos fatos que surgem neste estudo, devido ao distanciamento das tradições indígenas, a globalização e essa nova forma de viver, pautadas nas expressões de autonomia econômica, liberdade e emancipação, se realmente tem afetado as comunidades indígenas? E será que essas mudanças, esses novos estilos de vida são

suficientes para esgotar as possibilidades das tradições e assim iniciar uma nova era, um novo período histórico nas comunidades indígenas?

"Os pais" criam um senso de confiança em seus filhos através daquele tipo de administração que em sua qualidade combina o cuidado sensível das necessidades individuais do bebê e um firme senso da confiabilidade pessoal dentro da estrutura de confiança do estilo de vida de sua cultura. Isto forma na criança a base para um senso de identidade que se combinará mais tarde com um senso de estar "em ordem", de ser alguém, e de se tornar aquilo que as outras pessoas confiam que ele se tornará [...] (GIDDENS, 1991, p. 86-87).

Como afirma Grando (2014), a criança e o adulto no processo de ritualidade estão ao mesmo nível de responsabilidade e autonomia, sendo que há troca de saberes para o fortalecimento da cultura, tanto individual, quanto coletiva. Observamos a relação das brincadeiras e aproximação da criança com a natureza, daquilo que constitui a criança, o jogo enquanto fenômeno que trabalha a interação, a diversão, a construção dos sujeitos históricos e de direitos.

O Jogo, como um saber a ser vivenciado coletivamente na escola, contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas formas de compreender sua realidade sócio-cultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente. Seja imitando animais ou outras formas de criação imaginária no faz de conta, seja com brinquedos reais e situações de competições, no Jogo, coloca-se em relação com um mundo de possibilidades novas. Ao entrar no jogo, não se saber quem ganha ou perde, e, na grande maioria das vezes, o jogo em si não tem vencedores, pois basta jogar para ganhar novas experiências, novos saberes, portanto, ao jogar, todos ganham. (GRANDO; XAVANTE; CAMPOS, 2010, p. 92).

Sendo assim, cabe nos perguntar onde são os espaços e com quem as crianças indígenas aprendem e brincam? De uma forma ou outra, podemos afirmar que as crianças brincam, mas a qualidade de suas experiências, é totalmente diferente, e a função que envolve as brincadeiras também assim como os diferentes espaços onde se insere o jogo, nesta perspectiva podemos dizer que quando a brincadeira ou jogo está diretamente relacionado com os adultos o conteúdo do jogo e seu contexto será outro, e quando as crianças interagem e brincam umas com as outras também há uma diferença em sua relação.

Neste sentido, a escola tem um importante papel como fonte para potencializar essas experiências. O brincar faz parte da infância e permite uma série de repertórios para o seu pleno desenvolvimento, seja ele no domínio cognitivo, quanto no motor, social, biológico e afetivo. É brincando que as crianças encontram prazer, satisfação, aprende a se socializar e expressar a sua realidade. Quando falamos de relacionamentos das crianças e seus convívios, me recordo das pessoas adultas, autoridades e idosas na comunidade que tem muita a ensinar. Segundo a narrativa da intercessora da pesquisa Wamen que contribui dizendo que:

Eles tem muito pouco convívio, hoje em dia a gente está perdendo cada vez mais idosos, então os poucos que sobram, quando é criança a gente está falando na parte de crianças Negarotê, não estamos falando a parte de adolescente, quando é criança geralmente eles vivem com os avós, quando são crianças, quem tem avos, ficam mais como os avós, que nem acabei de falar se os pais saírem para pescar, para trabalhar na roça, ir para o mato caçar, então geralmente eles passam o tempo com a avó ou com o avô, hoje em dia a gente tem um cacique ele é jovem, então ele não tem esse muito contato com uma aldeia só, e sim ele tem muito contato com os familiares dele, porque ele mora em uma aldeia, a gente não mora em uma aldeia só grande, então nem todas as crianças de nossa escola tem esse contato, conhece ele, respeitam ele, e tudo, mas ter este contado no dia a dia a dia, neste caso ainda estou falando das crianças voltadas para a escola, não é geral dos Negarotês que estou falando só da escola, isso dentro da escola?
(WAMEN, entrevista em 2022).

De alguma forma, a criança indígena acaba brincando, mesmo que em diferentes contextos, tempos e espaços, mas uma boa parte que cabe a esta transmissão de cultura lúdica, contação de história, de brincadeiras, de espiritualidade, geralmente passadas de geração em geração, se dá pela convivência dos avós, pais e mães com os seus filhos e netos. E neste sentido Leontiev (1978), contribui dizendo que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 1978, p. 301).

Assim como a liderança da comunidade que aprendeu com os seus antepassados, diante de um acesso e apropriação cultural, é importante valorizar a historicidade e a cultura das brincadeiras que vieram das gerações anteriores dos povos indígenas, podendo estas apresentar as crianças indígenas conhecimentos que lhe proporcionará o pleno desenvolvimento físico, social e corporal, é através desta cultura do brincar, que se eleva uma reflexão sobre o importante papel do idoso, do adulto e das lideranças e o que eles representam e podem contribuir para as novas gerações.

Por onde começar, senão pelo conhecimento que a criança indígena possui. Dentre outros nos caminhos seguros que nos permite dialogar sobre as várias faces que o jogo permite a criança descobrir. Nesta seção, abordaremos a construção da identidade a partir da interface da criança. Aprendemos que a criança é carregada de significados, ela é um ser histórico e de direito, inclusive de ser criança e pode agir como tal. Nesta perspectiva é automático ela possuir elementos através do jogo, a qual nós adultos julgamos ser indispensáveis à sua sobrevivência na vida adulta, porque é através do jogo e da ludicidade que as crianças aprendem.

O jogo se inscreve num sistema de significações que leva a criança a interpretar o brincar, em função de uma imagem que tem de uma determinada atividade. Pressupondo que todos os objetos são relações específicas e passíveis para gerar uma interpretação, e que o jogo como atividade expressiva, permite que a criança indígena estreite sua relação da com o mundo, e sua forma de existir. Estas expressões dos sujeitos no jogo, insere-se em um processo cheio de significações que lhes dão sentidos.

4.1 O conceito de Jogo

Falar do conceito de jogo é uma tarefa demasiadamente complexa, gerando muitas reflexões por parte de vários autores, tendo em vista que qualquer fenômeno social, independentemente se ele é material ou não, se tem elementos contidos na própria arte, no trabalho, na própria linguagem, na cultura ou até mesmo no faz de conta das brincadeiras lúdica, é neste conjunto desse complexo e alargado processo de transformação do jogo, que permeiam as discussões a respeito de uma definição do conceito. Vamos dialogar com a partir de um enfoque sociológico, tendo como um ponto de partida, o pressuposto de que os fenômenos podem ser compreendidos mediante a este processo inter-relacional existente entre os seres humanos. Então, é neste sentido, que abordaremos neste texto, delimitando um campo de raciocínio que nos aproxima de um campo epistemológico capaz de nos dar as respostas necessárias para dialogar com o nosso objeto.

Nesta perspectiva contamos com as contribuições de Huizinga (1990), que em seu estudo *Homo ludens* – o jogo como elemento de cultura, dialoga sobre as atividades lúdicas providas através do jogo, defendendo a ideia que o jogo parte do princípio, podendo se

manifestar no interpenetrar da cultura, tornando-se algo neste território, como um produto, manifestação ou a própria criação da cultura humana. É neste paradigma que iniciamos as nossas reflexões e algumas afirmações de acordo com os estudos teóricos voltando o nosso olhar para decifrar alguns conceitos sobre o jogo.

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à idéia geral de jogo[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (HUIZINGA, 1990, p. 4-5)

Hora de fato, o jogo antecede a cultura, a ludicidade do jogo o acompanha, assim como o jogo acompanha os animais, se de fato o jogo transcende as necessidades do ser humano, podemos dizer que, o jogo está inserido em muitos territórios, aqui não me refiro somente a lugares, mas tempo, espaços. E tratando este jogo como um elemento que conduz o ser humano e o seu modo de se expressar no universo.

Recorro ao dicionário de língua portuguesa para definir melhor o conceito de jogo. A palavra "jogo" significa "1. Ação de jogar; 2. Balanço; oscilação; 3. Passatempo, brinquedo, entretenimento, divertimento, esporte [...]". (LUFT, 2005, p. 464). Desta forma, compreendemos que o jogo, pode ser tanto individual quanto coletivo, e que não está inteiramente associado somente para as crianças, sendo os diferentes tipos de jogos utilizados pelos adultos.

Conforme afirma Corominas (1984) em que o vocábulo do termo jogo procede etimologicamente do latim *iocus*, -i (brincadeira, gozação, ligeireza, passatempo, diversão); *ioci*, (jogos, diversões, passatempo).

Queremos ressaltar que todas as definições sobre o jogo citadas aqui, partem de uma holística tendo como princípio o jogo com características próprias, sendo ele um elemento da cultura, cada vez mais presente no cotidiano da constituição dos sujeitos.

Neste sentido, como bem assevera Huizinga (1990, p. 6) "[...] a existência do jogo não está ligada a qualquer grau de civilização ou qualquer concepção do universo. Em todo lugar encontramos presente o jogo como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida comum".

Desde criança estamos em constante contato com o jogo e este nos acompanha por toda a vida, pois continuamos a praticar esses jogos. Sempre trazendo diversas significações e

manifestações, as vezes são adaptados, pode ser individualizado ou coletivo, sempre é jogado dentro de uma lógica do tempo e espaço, pode ser competitivo ou não, podendo sempre adaptar-se ao cotidiano e realidade dos sujeitos que estão jogando, sem perder a sua essência. Segundo Salen e Zimmerman (2012, p.96) “Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um conflito artificial, definido por regras, que implica um resultado quantificável”.

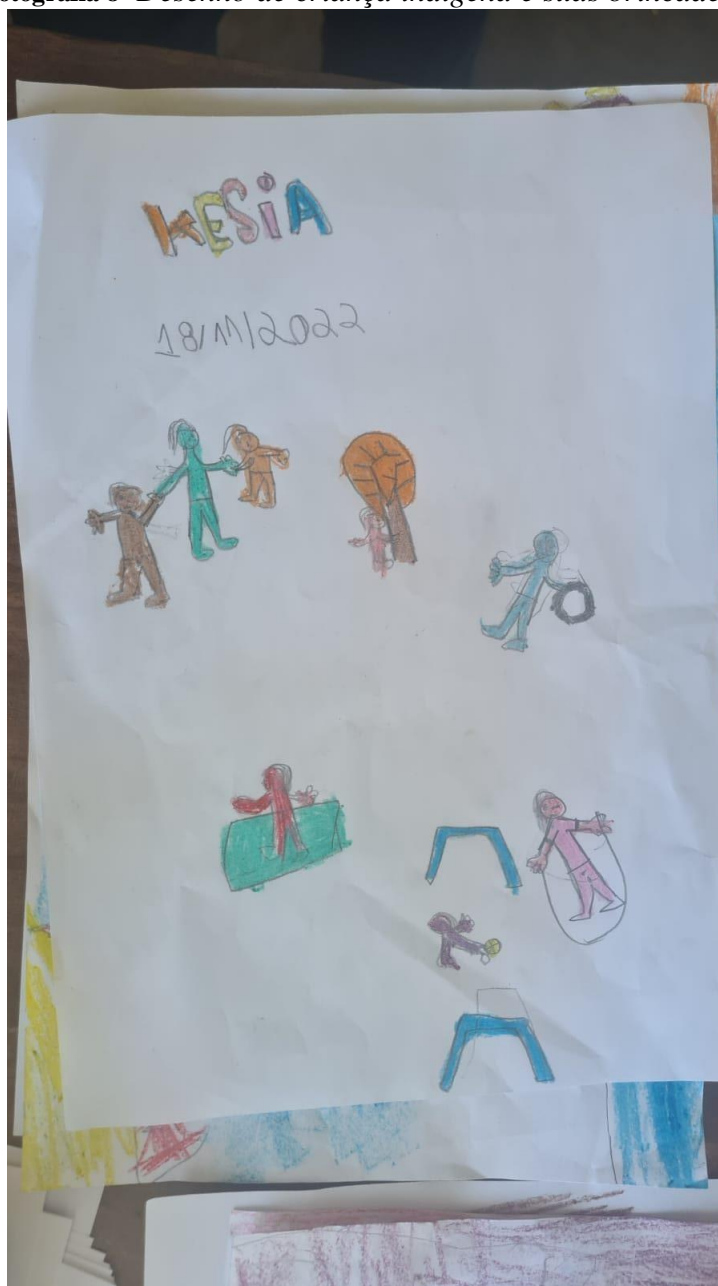
Para compreender melhor a definição de jogo, dadas pelos autores, recorro aos conceitos de algumas palavras chaves que os próprios autores utilizaram, que assim as definiram:

Sistema- Um grupo de elementos que interagem, interligados ou interdependentes formando um todo complexo. Jogadores- Um jogo é algo que um ou mais participantes jogam ativamente. Os jogadores interagem com o sistema de um jogo para experimentar a interação lúdica do jogo. Artificial- Os jogos mantêm um limite da chamada “vida real” no tempo e no espaço. Embora, obviamente, os jogos ocorram no mundo real, a artificialidade é uma de suas características definidoras. Conflito- Todos os jogos incorporam uma disputa de poderes. A competição pode ter várias formas, desde a cooperação até a competição, desde conflitos individuais com um sistema de jogo até conflitos sociais multijogador. O conflito é central para os jogos. Regras- As regras são uma parte crucial dos jogos. As regras fornecem a estrutura a partir da qual surge o jogo, delimitando o que o jogador pode ou não fazer. Resultado quantificável- Os jogos têm um objetivo ou resultado quantificável (SALEN E ZIMMERMAN, 2012, p. 95- 96).

Neste sentido, reafirma a nossa ideia inicial do jogo, está inserido no universo cultural dos sujeitos, o jogo está presente em vários lugares, e sempre alguém o está jogando. O jogo, enquanto este fenômeno que é complexo defini-lo, mas, prazeroso para o jogador, traz em suas significações valores que o acompanha por toda a vida, mesmo os autores quantificando o jogo, isto é, pensando em o ganhar e o perder. Mas pensando em essências, ou seja, características que nos possibilitam dizer que na cultura indígena Negarotê, as crianças indígenas Negarotê, jogam o tempo todo, e acreditando nesta premissa, observamos o desenho abaixo e as atividades cotidianas das crianças Negarotê.

Para Jean Chateau, dizendo que: Quer se trate de correr, pular, lançar uma flecha, usar uma farda, tudo pode ser jogo de uma criança isolada. Mas, se duas crianças brincam lado a lado, uma rivalidade nascerá rapidamente: quem salta mais longe?... quem corre mais depressa? (CHATEAU, 1987, p. 47). De fato, esta competição exige a presença do outro e interação com outro. Ninguém sairá vencedor de um jogo se não houver a competição com outros.

Fotografia 8- *Desenho de criança indígena e suas brincadeiras*



Fonte: Aluno indígena .

Na representação do desenho da fotografia 08, uma criança indígena, apresenta a brincadeira de pega-pega, futebol, empurrar o pneu pular corda, subir em árvores e esconde-esconde como atividades favoritas do jogo e do brincar. E é neste universo que as crianças jogam e independentemente dos espaços e lugares que estão inseridas, jogam com brinquedos, com brincadeiras. E o jogo, este continua transcendendo. Neste sentido, nos é fácil perceber o jogo. Ganha o primeiro que chegar na porteira, ganha quem nadar mais rápido, o que fizer o melhor desenho, o que acertar o alvo com a flecha, o que fizer o gol, quem subir mais alto na

árvore, quem pular mais vezes a corda, quem conseguir puxar a equipe adversária da do cabo de guerra, quem conseguir derrubar o outro no solo., poderia citar inúmeros e infindáveis exemplos em que aparece a ação do ato de jogar.

Seguindo essa definição de jogo, que busca através de suas ações e possibilidades de transformar a realidade em que as crianças indígenas Negarotê, e que possam se encontrar nos diferentes espaços que estão inseridas e simplesmente jogar e realizar a sua prática do jogo, o que nos leva a realizar uma reflexão tanto em um sentido conceitual quanto atitudinal. O jogo é um elemento tão antigo na história do homem que o leva a ser questionado como um elemento natural ou cultural da espécie.

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, como afirma Kishimoto (1993, p. 15) porque o jogo “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social”.

Ao propor a ideia do jogo como contribuição na constituição da criança indígena, reportemo-nos às atividades lúdicas que sempre se fizeram parte da vida humana, e que estas atividades se situam no meio dos jogos, para que haja um maior engajamento no processo de socialização das crianças, através do jogo, no qual torna estas ações experimentais da criança com as atividades do cotidiano adulto, o que chamamos de jogo.

Esse jogo aqui é definido pelas regras, estipuladas por um contexto histórico, cheio de lutas sociais, resistências, marcados pelo preconceito, pela discriminação, pelos vários estereótipos que ofendem os povos originários. Sobre o jogo Huizinga (1990, p. 16) destaca certas características essenciais do jogo, tais como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não – séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras.

É necessário reconhecer no jogo, seu espírito, seja qual for a sua essência. “jogo, conseqüentemente, é o lugar onde o homem é mais completo. Sendo assim, podemos reconhecer a grandeza propriamente humana de uma civilização, que compreende, é claro, sua relação com o belo, pelos tipos de jogos que ela aprecia e que pratica”. (DUFLO, 1999, p. 75)

O jogo dentro de uma lógica educativa indígena, tem a função de potencializar a construção de estratégias, de recriar as situações, e de valorizar o que está próximo, a fim de que esta criança que vivencia o jogo, possa compreender melhor a si, o universo que a rodeia por meio da sua própria experimentação.

Caillois (2017, p.9- 10) explica o jogo a partir de várias formas:

Em primeiro lugar, numa das suas mais correntes acepções, e também das mais próximas do seu verdadeiro significado, o termo “jogo” designa não somente a actividade específica que nomeia, mas também a totalidade das imagens, símbolos ou instrumentos necessários a essa mesma actividade ou funcionamento de um conjunto complexo. [...] o jogo deve ser compreendido como uma actividade: livre [voluntária]; 2) separada [no tempo e espaço]; 3) incerta [seu curso não pode ser determinado, nem resultados podem ser alcançados de antemão]; 4) improdutivo [não gera mercadorias nem bens – apesar de, às vezes, transferi-los]; 5) governada por regras [convencionadas, que suspendem as leis ordinárias]; 6) fictícia [um faz-de-conta acompanhado da consciência de uma segunda realidade, contrária à vida real].

Este jogo vivenciado pelas crianças indígenas Negarotê traz consigo aspectos da vida diária presentes nas: competições, problemas desafiadores, jogos de raciocínio, dentre muitas outras características do jogo. Portanto, ao tratar deste fenômeno, o jogo, transcrevo um dos comentários de João Batista Freire, que alerta:

Resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõem, mais sim na identificação dos contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho... que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno jogo (FREIRE, 2005, p. 58).

O que nos permite explicar, é que este jogo precisa ser visto como um lugar de enriquecimento do ser, de cultura, de significações e manifestações variadas de sujeitos, que compartilham, que conhecem e entendem a sua cultura para poder jogar, em vez de ver este jogo apenas como um lugar para desenvolver a cultura.

4.2 Afinal de que jogo estamos falando, o que é brinquedo, o que é brincadeira?

Na cultura indígena, o jogo é utilizado como uma fonte inesgotável de transmissão dos saberes ancestrais, além de transmitir valores importantes como ser, estar, pensar e agir como indígena. Sendo assim, o jogo surge e se manifesta em diferentes situações no cotidiano da criança indígena Negarotê, não só com as crianças, mas também com os adultos, seja em uma simples conversa entre as próprias crianças, ou até mesmo serem contagiados por uma esfera lúdica, ingressando assim em um ambiente de fantasias, portanto o jogo se manifesta, independentemente da idade, “[...] nos realizamos plenamente, entregando-nos por inteiro ao jogo” (CHATEAU, 1987, p. 13).

Neste universo das manifestações do jogo na comunidade dos Negarotê, a qual podemos afirmar, que nas características observadas no universo infantil, em cada ato, nas suas falas, o jogo se reapresenta, seja através das brincadeiras, dos brinquedos produzidos ou comprados, da relação com os colegas, com o mais velho ou até mesmo quando a criança resolve brincar só. Portanto é neste universo de significações do jogo que trago as contribuições de Freire (2005) que define, dizendo:

Para mim, jogo é tudo aquilo que minha percepção disser que é jogo. Ou seja, se o que vejo é percebido por mim como jogo, creio em minha percepção. Noto um grupo de crianças reunidas fazendo alguma coisa e, pelo conjunto de circunstâncias ali presentes, acredito que estão jogando. Essa é a verdade daquele momento, verdade maior, provavelmente, que todas as outras (FREIRE, 2005, p.115).

Buscando interpretar os espaços onde a criança indígena está inserida, onde acontece as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento da criança indígena por meio de seus brincar, algo que evidencie a infância da criança indígena e os seus territórios para brincar repletos de subjetivação. E esta relação do jogar no dia-a-dia constitui o ser indígena na comunidade dos Negarotê.

“[...] sendo exercido predominantemente na esfera da subjetividade, ele (o jogo) orienta o sujeito na direção de si mesmo, para reconhecer-se como autor da própria ação. O que equivale a dizer que o sujeito, se puder dispor entre uma miríade de possíveis entre os quais escolher, fará, por fim, a única escolha que, de fato, interessa à sua formação: a escolha por ser ele mesmo, condição indispensável para que, de posse da autonomia que tal condição confere, possa estar com o outro (FREIRE, 2005, p. 106).

Percebi em uma das minhas observações, na sala de aula de Wamen que ministrava suas aulas, conversando com as crianças em sua língua materna, pede para que os alunos expliquem o alfabeto, as sílabas fixadas no alto da parede, naquele momento houve uma disputa particular para assumir a vara pedagógica, um instrumento utilizado por Wamen para mostrar as letras do alfabeto e algumas sílabas, portanto aquele instrumento do professor vira algo que meche com a imaginação da criança, e todos que se apossam da vara viram mestres e começam a ensinar. Seria, portanto, a criança utilizando se do imaginário lúdico em uma representatividade do jogo se manifestando dentro da sala de aula. Vygotsky (1991, p. 70) afirma:

Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras).A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais.

Ao tratar este jogo na perspectiva da cultura indígena dentro de uma lógica interdisciplinar, trazendo para a comunidade não indígena como forma de ensinar o respeito à

diversidade cultural, a historicidade indígena, entendemos que estes são processos importantes na formação da cultura brasileira, principalmente para romper com estereótipos na sociedade não indígena.

Fotografia 9- *Desenho de criança indígena representando suas atividades*



Fonte: Aluno indígena .

Apresentando na fotografia 9 o desenho feito por uma criança indígena, sobre o fato do jogo e a brincadeira estarem presentes em sua vida cotidiana. “[...] a criança é um ser que brinca/joga e nada mais” (CHATEAU, 1987, p. 14).

Nesta perspectiva do brincar, a criança pode colocar em prática a sua plena liberdade, autonomia, e é na experimentação da representatividade da vida adulta, como formas de aprender, neste processo de repetição, que se evidenciam as potencialidades das crianças. É sobre estes pressupostos que o brincar e o modo de fazer as escolhas, nos diferentes territórios que está inserida, onde ela se constitui, tendo em vista que cada criança (re) produz a partir do seu mundo vivido.

Fotografia 10- *Desenho de criança indígena representando a chuva e árvore*



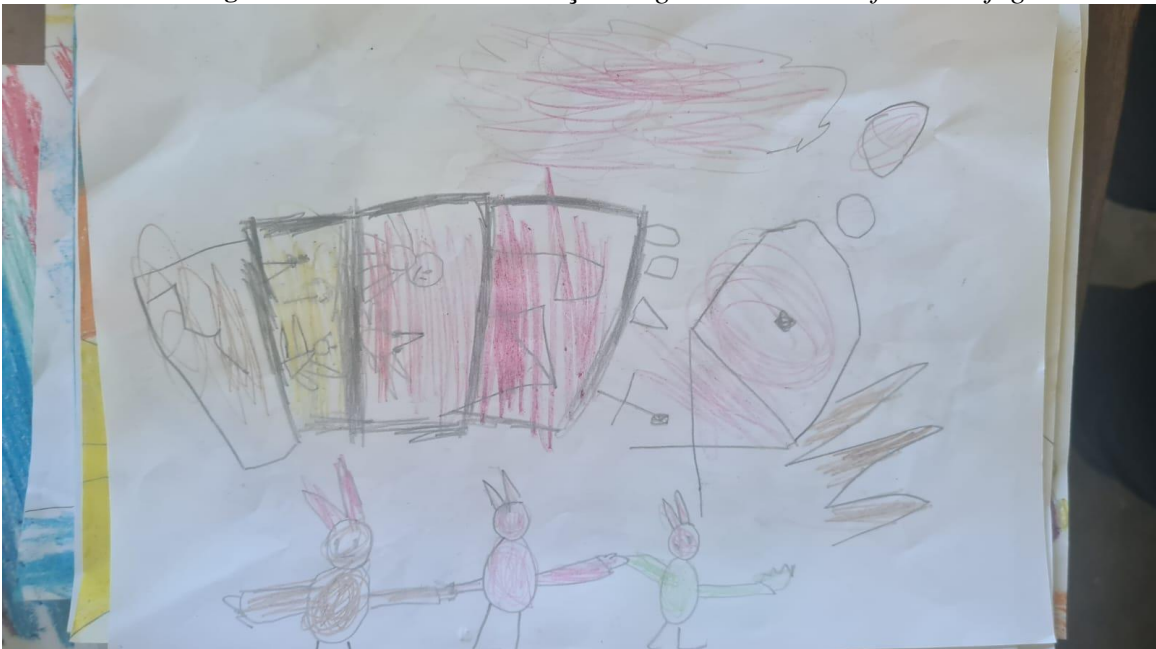
Fonte: Aluno indígena .

Na fotografia 10, o desenho esboçado pela criança Negarotê, retrata uma de suas atividades favoritas, subir em árvore, em traços azuis a chuva que cai do céu, irrigando a natureza e trazendo um maior prazer a este cenário natural. A brincadeira na vida das crianças indígenas possui uma extensão maior que os jogos. Assim, o ato de jogar é também o ato de brincar. Ainda que nas brincadeiras, possam não haver uma centralidade em relação as regras e normas do jogo, mas na própria característica lúdica que a atividade proporciona,

possibilitando uma abertura para que a emoção, a sensibilidade e as experiências venham despontar trazendo um universo de significados e aprendizados, sempre os incentivando para um maior engajamento em suas tarefas diárias.

As brincadeiras surgem do ato de criar, a partir de um contexto, ou universo criado pela criança indígena, gerando um grande nível de satisfação, envolvimento e de resolução de problemas de forma totalmente criativas. A brincadeira permite que tudo esteja ao alcance da criança, fortalecendo assim suas raízes identitárias, criando novas possibilidades e novos aprendizados que possam ser utilizados na realidade a ser vivida.

Fotografia 11- *Desenho de criança indígena e as várias faces do jogo*



Fonte: Aluno indígena .

A fotografia 11, apresenta o jogo em toda a sua dinamicidade, seja na interação com pessoas, no contato com a natureza e com os animais, o desenho representa o espaço em que está inserido a criança indígena Negarotê, e suas várias formas de enxergar as diferentes significações do brincar. O jogo que possui regras bem estabelecidas e obrigatórias, desde o início de sua prática difere-se nas brincadeiras, pela fluidez de suas regras, podendo ser facultativas ou por ventura serem construídas ao longo do brincar. O ato de jogar ou de brincar faz com que as crianças que participam exercitem sua criatividade e a imaginação para a resolução das tarefas que são propostas diariamente. Ambos criam um universo próprio, que

mesmo que as vezes são apartados das práticas cotidianas, conduzem as crianças indígenas a executarem ações tendo em vista de um sistema de regras, normas e objetivos de seus povos.

4.3 Ser criança indígena Negarotê: seus brinquedos e brincadeiras

Acordar, solear, verdejar, brincar, riolar, pantalear, saranzar, assobiar, brejear, pescar, passarear, quebrantar, benzer, grunir, cevar, nadar, rezar, sorrir, gritar, pular, andar, ir, escolear, silenciar, escutar, obedecer, comer, tentar, falar, contar, voltar, trepar, laranjear, arear, zumbir, escurecer, dormir [...] (MALDONADO, 2017, p.13).

Na escola os alunos do pré tem atenção de Wamen que coordena os desenhos que estão fabricando. Fiquei observando as crianças e o seu modo de relacionar-se com as outras crianças, de repente capitei que os lápis de cor juntados nas mãos de duas crianças viram arco e flecha e começam a lançar uns contra os outros. O tempo todo estão brincando, e melhor, capitamos o prazer que eles têm de brincar e sempre sorridentes.

“a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1991, p. 65). E é justamente neste brincar, como atividade que a criança indígena eleva seu nível de maturidade, colocando assim elementos de sua constituição em seus pensamentos.

Nessa mesma linha de pensamento Leontiev (2010) nomeia o brincar na infância como uma atividade principal da criança:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento da criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro do qual se desenvolvem os processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Esta atividade principal criada por Leontiev, defende que o desenvolvimento do sujeito se dá a partir de suas relações com o meio a qual estão inseridos.

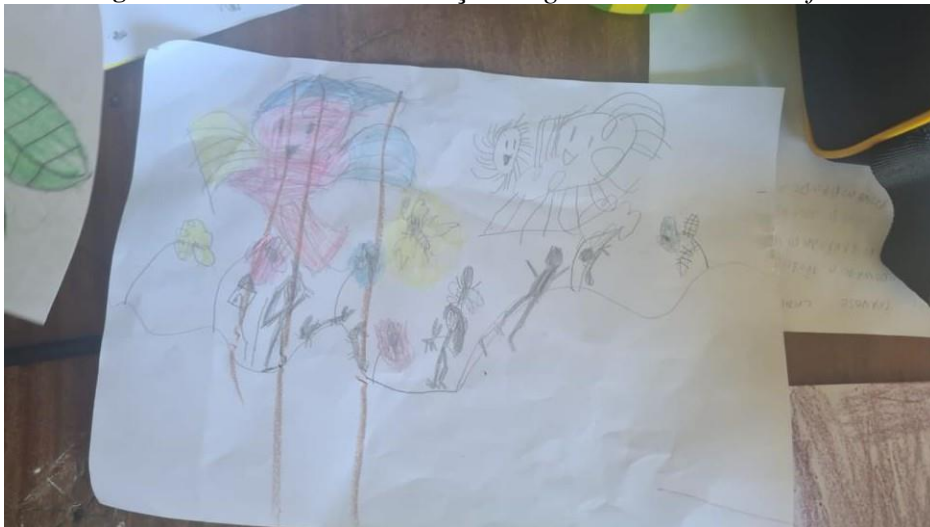
Já entre as crianças maiores que estavam na sala de aula do lado qual Alex ministrava aulas e teve que se ausentar para buscar água em outra aldeia para todas as crianças, diga-se de passagem, é um problema grave em um ambiente escolar. A brincadeira entre eles era mais séria, uma queda de braço para saber quem era o mais forte.

Novamente volto o meu olhar e ouvidos para os pequenos, que emitiam um som muito parecido com um uivado de lobo, e ou cachorro, perguntei o que era que eles estavam imitando, muitos tímidos não me responderam, Wamen dialogou em sua língua e que prontamente responderam e para minha surpresa, estava imitando apenas um bicho preso em um pedaço de madeira. Wamen me explica que para eles o bicho preso é algo ou espírito ruim preso, algo tratado por nós como sobrenatural.

Logo penso sobre as possibilidades de construção dos saberes indígenas, aproveitando toda esta liberdade e ligação com a natureza, onde o corpo é um território habitado e que permite além de realizar movimentos, carregar histórias. Conforme aponta Grando (2009, p. 26). O corpo é portanto, o lugar do aprendizado social. Ao imitar assegura-se a integração dos indivíduos, que de forma sutil avaliam e tornam válidos os comportamentos dos quais se apropriam. Para Wamen,

O ser criança dentro da cultura indígena Negarotê, além dele praticar brincadeiras e além disso, estão aprendendo o que eles vão praticar na vida adulta por exemplo desde pequena, a criança acompanha os pais no rio, mesmo que em um pequeno rio próximo a aldeia, eles estão ali tomando banho quando o pai ou mãe lavam as roupas, lavam-louças está ali brincando mergulhando daqui a pouco com o passar do tempo, da idade ele já está mergulhando, como mais criar, que é matar o peixinho, pescando daqui a pouco estão fazendo estilingues para matar passarinhos, então tendo todas essas habilidades que eles vão praticar quando estiver grandes, ou seja, desde criança, o ser criança no Negarotê, já ensina a pessoa para ser adulta, você já aprende praticando, brincando e ao mesmo tempo que eu estou aprendendo, a ter muita responsabilidade, o ser criança na aldeia é ter responsabilidade porque ele cuida do outro e quando o pai está ali no Mato ou está ali no Mato caçando um buscando alimento ou está fazendo a roça, a criança que está em casa se eles não estavam nesse momento mesmo podendo estar no mesmo lugar que o pai, mas estar ali de olho no irmão mais novo ou um primo, é isso (WAMEN, entrevista em 2022).

Fotografia 12- Desenho de criança indígena e a colheita de flores



Fonte: Aluno indígena .

A fotografia 12, apresenta a colheita de flores o cultivo de suas roças, percebe se então que estas atividades inseridas no cotidiano da criança que enxerga tal atividade como um jogo sério, o jogo trabalho, um de seus passa tempo favorito, talvez por estar em contato com outros, pela interação pelo prazer das companhias, de brincar e ser feliz. As crianças indígenas a todo momento estão em contato com diferentes meios de aprendizados, os conhecimentos sempre advêm do contato com a natureza e com outros, e principalmente a realização de suas

Fotografia 13- *Desenho de criança indígena e o campo de futebol*



Fonte: Aluno indígena .

O desenho da fotografia 13 representa um dos jogos favoritos das crianças que são as partidas de futebol, logo ao ter o tempo livre na educação física escolar indígena, pude ver eles colaborando uns com os outros para encher a bola, depois meninos e meninas separam as equipes e foram desfrutar do momento do jogo, de alegria, de embates, mas sempre de interação.

4.4 A relação do Jogar e seus significados entre meninos e as meninas Negarotê

Há um maior incentivo para que os meninos comecem a participar de brincadeiras ao ar livres, as vezes mais agressivas, e as meninas participam de brincadeiras com pouca movimentação e pouco risco, sempre mantendo uma correlação de atividades que irão usar no

cotidiano da vida adulta “*olha lá dentro da escola, eu não vejo uma separação das brincadeiras, isto dentro da escola a qual a gente está falando, agora depende muito da faixa etária também, mas por enquanto na escola todo mundo estão sempre brincando juntos*”. (WAMEN, entrevista 2022)

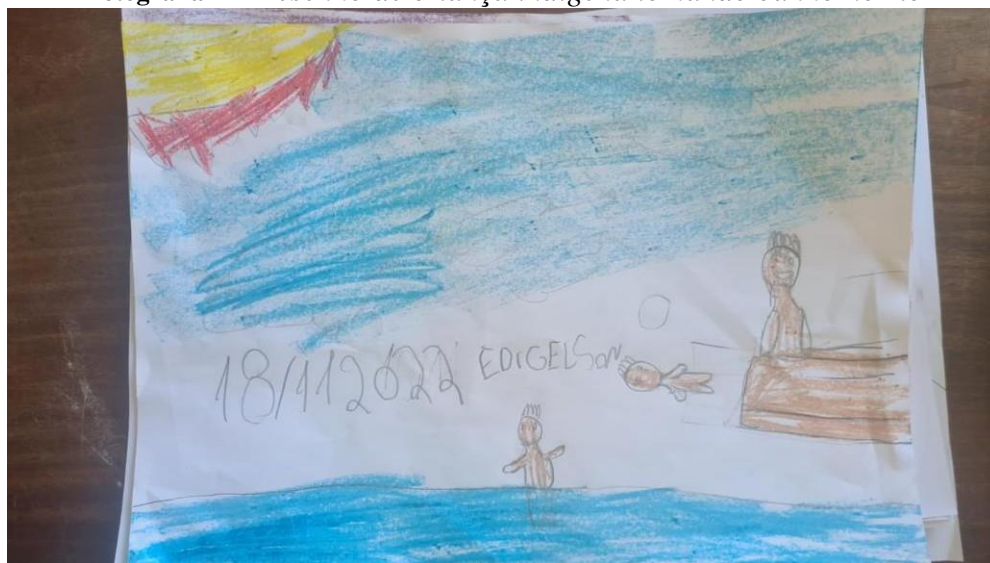
Ao dialogar com a informante sobre as brincadeiras dos meninos e meninas juntos, ela cita sobre a faixa etária das crianças, que, neste sentido vale a reflexão sobre o pensamento de que para nós, não indígenas, consideramos crianças até a idade de 12 anos, para os indígenas a cronologia se torna outra, neste sentido quando questionada sobre uma separação das brincadeiras para faixa etárias maiores obtém-se a seguinte resposta:

[...] se for para gente falar da criança na comunidade, já existe um entendimento maior, que é o certo por parte da criança, ao falar da criança até 12 anos, neste caso de um ponto de vista dentro da lei, não é o nosso caso, porque o indígena é diferente, a educação então quando chega numa fase a partir de 10 anos, os pais já não aceitam que as meninas brincom junto com os meninos, porque daí já veem como um possível namoro, como um assédio (WAMEN, entrevista 2022).

Observando as crianças menores e maiores se relacionando umas com as outras percebe-se que quanto menor maior o convívio entre elas, assim como as brincadeiras, já entre os maiores que estavam estudando com o professor Alex, percebe-se já a malícia de ser adolescentes e jovens ao mesmo tempo, uma das estudantes fazendo as atividades escolares com o filho de colo. Então, quanto maiores são, aumentam suas responsabilidades na comunidade.

Dentre os vários territórios para jogar a criança aprende a ter suas responsabilidades na escola, na comunidade. Vale ressaltar que as crianças indígenas pensam este universo do jogo de uma maneira própria, dando a ela subsídios para fortalecer suas relações individuais e coletivas, estabelecendo assim os vínculos, com a natureza, com sua realidade, da forma em que vivem, com suas famílias e com todos os sujeitos que elas necessitam relacionar-se no dia a dia, despertando assim, habilidades necessárias para desenvolver-se, constituir-se, que as conduzirão para toda a sua vida.

Fotografia 14- *Desenho de criança indígena tomando banho no rio*



Fonte: Aluno indígena .

O desenho acima da fotografia 14, representa a vivência de práticas que atravessam os tempos entre os Negarotê, o tomar banho de rio, e também dar piruetas, atividade que tantos os adultos quanto as crianças, compartilham ao longo de suas existências.

4.5 O papel do jogo na construção da identidade da criança indígena e suas contribuições no processo de socialização na comunidade

As crianças indígenas têm o costume de passar o dia no rio, onde tomam banho e brincam, caçam, pescam, sobem em árvores, se divertem com o arco e a flecha dentro das matas. O que torna esta manifestação do jogo mais presente na vida da criança indígena. Ao dialogar com uma das lideranças indígenas, pudemos ouvir em suas palavras uma preocupação e maior luta pela sobrevivência e que os indígenas precisam estudar, precisam estar inseridos nas discussões políticas para dar todo apoio necessário às suas comunidades.

Me chamou a atenção, e talvez seja a realidade muitas escolas indígenas em Mato grosso e no Brasil o descaso com a educação ofertada pelo poder público, vejamos as salas multiseriadas, não reclamo da didática dos professores Alex, Wamen, e Marina, mais estes profissionais, assim como os estudantes indígenas merecem uma vida estudantil mais digna, acredito que quando se está lutando pela educação devemos oferecer condições para que realmente ela seja adequada as necessidades da comunidade, o que presenciei enquanto

pesquisador, marca minha trajetória enquanto docente, e ver que estamos lutando pelas mesmas causa que é a educação, mas temos diferenças de tratamento.

Fotografia 15- *Escola Municipal Indígena Vale do Guaporé*



Fonte: o próprio autor.

A fotografia 15, acima apresenta a realidade da sala de aula de Wamen com quase 25 alunos compreendendo as séries desde a educação infantil até o 5 ano, ao lado a cozinha para produzir o lanche das crianças. E ao mesmo tempo Marina corre em seu carro com tambores vazios, para buscar água na aldeia vizinha pois ali não tinha água para os alunos beberem, toda vez é esta luta.

Fotografia 16- *Sala de aula do Professor Alex.*



Fonte: o próprio autor.

A fotografia 16, mostra a realidade da sala de professor Alex, um guerreiro que busca oferecer e entrega o seu melhor nas condições que tem.

O cotidiano das crianças não indígena, não diverge muito do dia a dia das crianças indígenas, as diferenças estão em suas manifestações das práticas culturais, o jogar oferece muitas das vezes os mesmos sentimentos do prazer lúdico do brincar. As diferenças, estão principalmente no senso de liberdade, dos cenários naturais que as crianças indígenas Negarotê vivem.

[...] por exemplo olha vamos falar dos nossos alunos, as crianças, os alunos de outras aldeias eles vem e andam 2,5 km por dia, assim só na vinda, então ida e volta dá em torno de 5 km por dia, ele vai e volta, então ele levanta cedo, alguns tomam café da manhã, alguns não tem o que tomar, então eles chegam na escola, estudam, brincam na escola e sai as 11h e vão para as suas casa, de lá na casa eles comem e brincam, vão pro rio, há que nem em meu caso, sai da escola e vão chegar em casa, vão comer depois eles têm que ajudar nas coisas de casa,

organizar o quarto deles, catar o que estiver jogada no chão, os brinquedos o que alguma coisa, finalizou eles tem o tempo deles para eles brincar e mais tarde eles têm que tomar um banho, trocar de roupa, comer e dormir (WAMEN, entrevista 2022).

Ao observar o jogo desenvolvido na comunidade indígena, os vários espaços em que a criança está inserida, esta forma de fazer cultura, esta forma de jogar, lá na comunidade indígena, tem contribuído para a formação do sujeito, do ser e viver como indígena. O simples fato e ato de acordar, correr, pular, sorrir, estudar, brincar, cantarolar, nadar, caminhar, pintar, dançar, dormir, aprender, festejar, disputar, imitar, caçar, trabalhar, subir, trepar, imitar, melhoram suas destrezas que são necessárias na comunidade, o brincar sempre está presente nas ações da criança indígena, que (re) produzem ou constrói suas brincadeiras.

Neste sentido se faz necessário ter vários diálogos para aprofundar os estudos nas diferentes manifestações do jogo e seus territórios para brincar em que a criança indígena está inserida, seja as brincadeiras que surgem na escola, nas comunidades com os adultos ou em seus territórios imaginários escolhidos para brincar. São estas significações do jogo na infância da criança indígena que constitui o ser, cada tipo de atividade, características presentes no próprio jogo possui conteúdos perfeitamente definido pelas necessidades, motivos, tarefas e ações no presente momento que se está jogando.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um "carro", aponta uma "pistola", embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos. (LEONTIEV, 2010, p. 59).

Observando o cotidiano das crianças indígenas Negarotê e ressaltando a importância das manifestações do jogo para a constituição da criança indígena. Os indígenas adultos produzem implementos de acordo com o tamanho das crianças, arco e flecha, lança, e outros implementos utilizados em suas culturas. Dessa maneira, as crianças indígenas vão se acostumando a lidar com essas ferramentas, para que, quando se tornarem adultas, possam praticar a caça, principal fonte de alimentação dos povos indígenas.

Vivenciar tais fenômenos do jogo nas infâncias das crianças indígena Negarotê, torna-se fundamental para compreender as manifestações do brincar em diferentes espaços. Este jogo que está associado a diversas dimensões de movimentos corporais de adultos e crianças e até mesmo como uma característica dos animais. É possível entender que os jogos são tarefas

consideradas preparativas para a vida, se tornando assim indispensável, se tratando das diversas aptidões que os mesmos desenvolvem. As vivências e as experiências contadas por crianças, onde relatam em suas falas que expressam o quanto o brincar promove nelas a sensação de liberdade. E todas as imitações de jogo que as mesmas executam também promovem além da imaginação, a imitação e a transformação do ser.

O fenômeno do jogo pode ser encontrado em diversas manifestações corporais, visto que estes movimentos sempre estão ligados a cultura na qual o indivíduo está inserido. O conceito de jogo que provoca reflexões entre nós, pesquisadores, sobre o fato de o jogo promover as condições iguais para todos que estão jogando. De fato, compreendemos que a hierarquia acaba ocorrendo entre os praticantes do jogo, uma vez que estas regras podem ser modificadas para que esse estado provoque uma socialização entre ambos. E buscar o porquê de este jogar, e desta forma poderemos elencar outros aspectos que estão fortemente ligados ao jogo.

Se tratando das práticas corporais indígenas é necessário entender todo o contexto do jogo nesta ampla gama de movimentos, na qual refere as diversas culturas que apresentam o fenômeno jogo de forma diferenciada. Essas culturas sofrem acepções diferentes e caracterizando o jogo de uma forma singular, dando os diversos suportes para o jogo nesta cultura lúdica.

Neste sentido as crianças aprendem na coletividade com os adultos de suas comunidades a defender os interesses dos seus povos, mesmo que haja uma interferência de outras culturas discutidas aqui neste texto, o que chamamos de modernidade, que é forte no caminhar das culturas, de fácil acesso, um exemplo claro disso é a plataforma digital do *tik tok*, famosa por reproduzir vídeos, as crianças que tem condições, que tem acesso a internet, e a estes vídeos assistem, e reproduzem em seus ambientes do jogo.

Eles assistem os vídeos, assim como os seus pais que assistem, eles gostam de reproduzir, falar, principalmente voltado para a escola, tem alguns tik e tok, de memes, o mais famoso eu ainda não vi, mas eles retratam de uma professora que fala “copia logo, então sai da minha frente” risos eles vivem falando estas frases (WAMEN, entrevista 2022).

Estes saberes apreendidos acompanham a criança indígena desde sua infância até se tornarem adultas. É na seriedade do jogo, respeitando suas regras, normas, culturas que tudo acontece e somente no olhar destes pesquisadores conseguimos enxergar a naturalidade em suas ações. Quando se pesquisa a construção da identidade, e eu relaciono o jogo com a criança, devido ela viver em vários territórios, principalmente do brincar e do jogo, ela tem

contato como o jogo na escola, na comunidade e no momento que ela também é criança que ela brinca, então nessa perspectiva que eu falo ela está jogando o tempo todo, nessa mesma linha de reflexão, quando ela se relaciona com o Outro, do cuidado, então aprende a ser a criança indígena Negarotê, nessa perspectiva o jogo contribui para constituição da criança Negarotê.

Como eu falei para você, esta questão da criança, fora da escola, da brincadeira, como eu fiz essa pergunta sobre a faixa etária, é que nem o meu filho, a qual dou o exemplo, meu filho, como você falou do Tik Tok, o meu filho vive no celular, porque ele tem privilégios, assim outras crianças que tem internet lá em casa, na aldeia, ele brinca com os outros colegas, ele não tem contato direto, mas quando a gente vai pra escola, porque eu moro naquela aldeia na primeira aldeia, para a outra aldeia a qual eu trabalho, ele interage com os outros, ele brinca em casa sozinho, e além disso ele tem um momento de ele aprender a trabalhar, a ter responsabilidade, então isso vem das crianças” (WAMEN, entrevista 2022).

Trata-se de uma rotina de sujeitos em constantes transformações, e em contato com outras culturas sempre passíveis de acessos das crianças em seus territórios do jogo, que seja na comunidade escolar, na comunidade ao qual está inserida, ou até mesmo diante da ampla rede tecnológica que nos aproximam de outros. Neste sentido, ainda Wamen contribui dizendo que:

A criança não fica só, eu vejo assim, não é só o meu filho, os deles também, mas é de uma maneira diferente, quem nem em meu caso, é isso, mas eu já vejo no caso da minha tia, ela não tem internet, os filhos não que tem celular, mas o que que tem de fazer? ele brinca no dia a dia (WAMEN, entrevista 202).

É possível através do jogo, dos brinquedos e as brincadeiras, que são utilizadas como instrumento de educação na cultura indígena, principalmente no tratamento cultural das crianças e através destes, eles possam demonstrar sentimentos, emoções, adquirir conhecimentos, entre tantas outras significações.

Este jogo, a atividade lúdica, está intimamente ligada à espécie humana e suas condições. Foi possível detectar nos estudos teóricos, que ela é tão antiga quanto a própria humanidade. Neste sentido, o ser humano, então sempre jogou, independentemente das circunstâncias e culturas. Joga desde sua infância, às vezes mais, às vezes menos e, é através do jogo, que aprende a conviver, com as regras, as normas de comportamento, que o ajudaram a se tornar adulto responsável com sua comunidade, portanto, a criança aprendeu a viver através do jogo. Atrevo-me a afirmar que a identidade de um povo está ligada ao desenvolvimento do jogo, que, por sua vez, é gerador de cultura.

O jogo é criança, adolescente, homem, velho, percorre as etapas evolutivas, nasce, viaja, acompanha o ser humano e morre com ele. Nasce, desenvolve-se e morre com

o sentimento ou o campo das emoções do ser humano. Há uma necessidade escondida de crescer, amadurecer e ser junto ao jogo espontâneo, como diferentes etapas evolutivas. O jogo não morre com o final da infância ou da adolescência, mas deve crescer e evoluir em suas formas junto ao homem para ajudá-lo em suas diferentes etapas (ORTIZ, 2005, p.22).

As significações do jogo se materializam nas ações de seus jogadores, pelo canto no ritual, na sincronização dos passos da dança, no ato de nadar nos rios, no ato de correr atrás de suas caças, na imitação dos animais, enfim, o jogo existe dentro da própria cultura, independentemente da forma como jogam, o jogo existe e é constantemente reinventado.

Fotografia 17- *Criança indígena brincando de cabo de guerra*



Fonte: o próprio autor .

Na fotografia 17, Wamen juntas crianças para fazer a brincadeira do Cabo de guerra, e aos poucos vão chegando mais crianças para testar suas forças, percebi nesta atividade por interlocução de Wamen, que as crianças meninas ficaram de um lado e os meninos de outro lado, não sei se a separação foi proposital ou se fazia parte dos objetivos, mas também não perguntei, apenas observei que do mesmo modo todos se entregavam a brincadeira.

Esta brincadeira para a criança indígena apresenta um fim em si mesmo, dando lhes sentido, trazendo uma auto afirmação, alegria, prazer, esgotamento, seriedade e oferecendo ao próprio jogo vigor, orgulho e vontade de recomeçar e continuar a jogar. Chateau (1987, p. 29) consegue sintetizar o que seria o jogo para a criança e a sua busca como,

A história do jogo da criança é, portanto, a história da personalidade que se desenvolve e da vontade que se conquista aos poucos. O princípio do não está atrás,

num impulso funcional, passou para a frente, num fim a realizar, numa grandeza a atingir. Ele não é somente função de um passado que projeta atos novos à sua frente, mas – e sobretudo – de um futuro que é desejado, almejado e por isso mesmo conquistado lentamente.

O valor intrínseco na brincadeira exercido pela criança indígena desvela, então, a preciosidade dos significados, das imagens e dos atos dos adultos em suas brincadeiras, pois é onde ela busca em seus desejos, a possibilidade de se aproximar do mundo adulto, se espelham, imagina ser grande, se sentem fortes e preparadas para arcar com suas responsabilidades sociais na comunidade. Deste modo, o jogo se torna tão importante, na infância, por ter a finalidade de construir uma personalidade e de possibilitar a afirmação do seu eu através das proezas lúdicas enraizadas no próprio ato de jogar.

O presente estudo é resultado e fruto do meu interesse em conhecer a cotidianidade das crianças indígenas, especificamente os Negarotê, principalmente no que diz respeito as suas brincadeiras, seus brinquedos e o ato de jogar. Ao longo do tempo em que convivi com os povos indígenas Negarotê, procurei compreender e vivenciar o seu universo do jogo, tal como o jogo se manifestava no ambiente lúdico tanto das crianças indígenas, assim como os jovens e adultos, no manuseio dos artesanais feitos por suas mãos ou ainda aqueles que a natureza lhes propiciava seja nas margens dos rios e no balanço das árvores das matas.

O cotidiano das crianças Negarotê mostra que elas de fato participam das variadas práticas corporais e sociais da comunidade a qual estão inseridas, e que as proibições são em algumas exceções mediante a existência de solo sagrado ou até mesmo a participação em alguns rituais. Sem dúvidas, elas gozam das mais importantes atividades em sua comunidade, tendo o direito de brincar, jogar, participar das ações sociais em sua comunidade, acompanham os adultos em suas atividades e tarefas, enfim, elas se divertem elas jogam,

Vimos que, as crianças têm uma mobilidade pelos espaços da aldeia, no trajeto até a escola, o que lhe proporciona diferentes meios de obter saberes e práticas que se manifestam nas brincadeiras e na construção de seus brinquedos na relação com outros, o que se revela a a partir da intensidade daquilo que lhes é internalizado pela simbologia de suas práticas obtidas no cotidiano de suas vidas.

Desde cedo vão adquirindo informações e experiências no contexto de suas relações, das interações e das experimentações lúdicas através do jogo, nas percepções criativas e imaginárias, assim vão aprendendo, constituindo, modificando, a realidade histórica e conduzindo o cerne da vida.

Neste caso esta relação do jogo acontece nos espaços e lugares da aldeia, em certos momentos, em certas circunstâncias, nos rios, nas matas, é prazeroso, por isso eles gostam de tomar banho no rio, nadam, andam, pescam, brincam de arco e flecha, gosta de subir em árvores, colher frutos, conhecer as matas e as plantas e ervas medicinais.

O ato de jogar é assim, ele se insere neste vasto universo cheio de representações e significações, e é justamente a partir do olhar das crianças Negarotê, que o enxergam como combustível de suas atividades diárias.

O Jogo (o brincar, a brincadeira e o brinquedo) não deve ser vista apenas como uma determinada atividade, mas também, como um objeto de relações das crianças, com finalidades onde elas estabelecem com os objetos do seu universo lúdico, entre eles a

experiência cultural e o mundo externo que está ao seu redor, tendo como possibilidades, portanto, de um campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos daquela realidade externa, possibilitando uma experiência criativa com os saberes ali estabelecidos na comunidade.

Nestes novos tempos de um universo simbólico recheado de significações do jogo, as crianças Negarotê, entre um contato e outro, vão tecendo as suas várias formas de jogar, agregando novos jogos, mas não esquecendo as suas raízes. A idéia de ter o desenho como análise do jogo reafirmando a identidade das crianças Negarotê, tecidas no corpo deste texto, mostrando como elas veem seu universo, e o que nele lhes interessam enquanto jogo, brincar e brincadeiras, mesmo que transpareça- nos uma possível atividade da vida adulta, mas Cohn (2010), explica que:

A experiência das crianças não é, portanto, uma miniatura, ou uma mera imitação, do mundo adulto, mas, de fato, qualitativamente diversa dele. É a partir dela que elas podem mapear os contextos e as relações sociais que constituem a sociedade em que vivem, e nela atuar de um modo que não se confunde com o dos adultos. De fato, como se pode facilmente depreender da descrição do cotidiano dessas crianças, em diversos momentos o que elas fazem pode parecer uma imitação do mundo adulto (COHN, 2000, p.173).

Portanto, o valor intrínseco neste ato de jogar para a criança Negarotê, é nada mais do que um ambiente ou um universo, onde ela consegue projetar em sua plena criatividade, a sua imaginação e fantasias, mesmo que com características de repetição, de seriedade, da inocência da criança, do contato com as gerações mais velhas, o protagonismo de transformar o jogo no tempo presente, contribuindo para sua formação da identidade. Levando em conta todos os aspectos emocionais, sociais e culturais na comunidade dos Negarotê, tendo o jogo como fonte inesgotável para realizar as atividades futuras.

Assim, o jogo que as crianças jogam mesmo imitando por algum momento a vida dos adultos, demonstra ser diferente da vida séria dos adultos, o jogo, que é rico em mistérios, dos encantos das fantasias, fazendo com as crianças se esqueçam, por alguns momentos, a vida real através da ludicidade do seu brincar.

Deste modo, este brincar torna se importante na infância da criança Negarotê, por ter a finalidade de construir a sua personalidade e de possibilitar uma auto afirmação do eu, através de suas grandes proezas lúdicas, mergulhando profundamente no seu jogo. Assim, “a infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta” (CHATEAU, 1987, p. 14).

A brincadeira apresenta-se na vida da criança como um fim em si mesmo, com sentidos de auto afirmação, alegrias, prazer, esgotamento, seriedade do novo, oferecendo ao

jogo sempre vigor, orgulho e vontade de recomeçar. E nesta perspectiva que analisamos o jogo que vigora e dá sentidos, na maneira de ser e estar na comunidade indígena onde vive os Negarotê.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas: Identidades e Cultura nas Aldeias Coloniais do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003, 348p.
. *Os índios na História do Brasil*. 1. ed. Rio de Janeiro: editora FGV, 2010, 168p.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BARCELOS, V.; ROSSATO, R.; HENZ, C. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2008.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2003.
- Braga, A. G.; Telles, Stella. 2014. *O comportamento do traço laringal em línguas Nambikwára do Norte: comparação entre o Latundê e o Negarotê*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Linguística, vol. 10, n. 2.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
_____. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- BAUMAN, Z. *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Editora Vozes Limitada, 2017.
- CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses e Dissertações*. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>. Acessado em: 06 de junho 2021.
- COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000
- COROMINAS, J. (1967/1984). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos: Madrid.
- DE ARRUDA, Silbene Ferreira; ZOIA, Alceu. *A INFÂNCIA CINTA LARGA: NARRATIVAS DO/NO CONTEXTO ESCOLAR*. Espaço Ameríndio, v. 15, n. 2, p. 271, 2021.
- DUFLO, C. *O jogo de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRA, Norma S. de Almeida. *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”*. Educação e Sociedade. v. XXIII, n. 79, p.257-272, agosto, 2002.
- FLEURI, R.M. *Intercultura e educação*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FREIRE, João Batista. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. São Paulo. PAZ e TERRA, 2002.

. A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da tolerância. São Paulo: UNESP, 2004.

. Pedagogia do oprimido. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

. Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: UNESP, 2001.

FIORINI, Marcelo O. Embodied Names: construing Nambiquara personhood through naming practices. New York University, 1997. (Dissertação de mestrado)

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11.ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. O jogo como elemento da Cultura. SP: 2ª Ed. Perspectiva, 1990

GIDDENS, A. As conseqüências da modernidade. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. O mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GOOGLE EARTH. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-14.43533304,-48.52066873,-1995.27882591a,9989519.37108278d,35y,0h,0t,0r> Acesso em: Julho de 2022.

GRANDO, Beleni Saléte Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

GRANDO, B. S.; XAVANTE, S. I.; CAMPOS, N. da S. Jogos/brincadeiras indígenas: a memória lúdica de adultos e idosos de dezoito grupos étnicos. In: GRANDO, B. S.(Org.). Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 89-122

GRANDO, Beleni Saléte. Infância, Brincadeira e Brinquedos em Comunidades Indígenas Brasileiras, IN Beleni Saléte Grandó. Revist Aleph Dezembro 2014. ANOXI Número 22. Dossiê Temático. p.97-113. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/cb02/6b4c97e3960811107957f633ab8da13b589f.pdf> Acesso em: 17 Agosto 2021.

GRANDO, B. Corpo, educação e cultura: as práticas corporais e a constituição da identidade. In: Grando, B. (Org.). Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 19-51.

GRANDO, Beleni Saléte; DE PINHO, Vilma Aparecida; DE PINHO, Arlete Márcia. As concepções de professoras e professores indígenas das etnias (Bororo, Nambikwara, Paresi, Chiquitano e Umutina) sobre crianças e infâncias indígenas. **Revista Cocar**, v. 13, n. 25, p. 621-646, 2019.

GRANDO, Beleni S. HASSE, Manuela. Índio Brasileiro, Integração e Preservação. In.: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Intercultura: Estudos Emergentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p.101 a 116.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1993.

KRAMER, Sônia (2000). A infância e sua singularidade. In: J. Beauchamp; S. D. Pagel & A. R. do Nascimento (Orgs), Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-21.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In, VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone, 2010.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In, VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2010.

LUFT, Pedro Celso. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 21ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. Espaço Pantaneiro: Cenário de Subjetivação da Criança Ribeirinha. Curitiba: CRV, 2017.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In:_____. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MORIN, Edgar. X da questão: o sujeito à flor da pele. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOGUEIRA, Renato. Introdução à Filosofia a partir da História e Culturas dos Povos Indígenas. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 1, n. 3, p. 394-407, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/23786/16780> Acesso em 07 Novembro 2022.

- NUNES, A. M. A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança. 1999. Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, São Paulo.
- Ortiz, J. P. (2005). Aproximação teórica à realidade do jogo. In MURCIA, Juan Antonio M. (Ed.), Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed.2005. p. 9-28.
- PRICE, David. Nambiquara Society. University of Chicago, 1972. (Tese de doutorado)
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.107-130.
- RADECK, Ereni. Interculturalidade: um desafio para educação escolar indígena. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Santa Catarina. 2011.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E. Rules of Play: Game Design Fundamentals. [S.l.]: The MIT Press, 2003.
- SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. Regras do jogo: fundamentos do design de jogos, vol. 1. Editora Blucher, 2012.
- SAHLINS, Marshall. Ilhas de História. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- SANTOS, B. D. S.; MENESES, M. P. E. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.
- SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Serviço social & sociedade**, p. 480-500, 2018.
- SILVA, G. F. da., (2003). Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A. p. 17-52.
- SILVA, Neusa Vaz e. Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro e a Filosofia Intercultural. 2009. Tese (Doutor em Filosofia Iberoamericana) - Universidad Centroamericana Jose Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador, 2009.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A.; FERREIRA, M. (Org.). Antropologia, história e educação. São Paulo: Global/ Mari/Fapesp, 2001. p. 45-70.
- ZOIA, Alceu. A educação da criança terena: educação indígena e educação escolar. In: GRANDO, B. S.; CARVALHO, D. C.; DIAS, T. L. (Org.). Crianças-infâncias, culturas e práticas educativas. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. p. 25-46.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VYGOTSKY, L. S. (1991) A formação social da mente. (4a ed.), Martins Fontes Editora Ltda. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf Acesso: 04/11/2022

WEBER, Sueli. Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. 2015. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2015.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMI ESTRUTURADO

Perguntas para entrevista

- 1- Como é a relação das crianças indígenas com as outras crianças na comunidade?
- 2- Como é a relação dos meninos com as meninas?
- 3- Do que elas brincam?
- 4- Existe brincadeiras de meninos e meninas, ou brincam juntos?
- 5- O que elas fazem nos tempos livres?
- 6- Como é a relação das crianças com o ancião e ou cacique?
- 7- Elas costumam brincar com quem e onde?
- 8- Como é a pratica cultural negarotê? Quais são suas festas, ritos?
- 9- No campo da Transmissão dos saberes tradicionais indígenas, qual é o papel de cada um na aldeia? (contação de histórias, existe um local ou momentos específicos, ensino de práticas culturais, artesanato)
- 10- Tem algumas proibições para as crianças? Lugares, o que pode comer, fazer, para meninos e meninas?
- 11- Como é o cotidiano das crianças?
- 12- qual a importância das crianças Negarotê na comunidade?
- 13- Quantas famílias vivem aqui?
- 14- Quantas crianças estudam aqui?