

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS – CAHL**

**JOÃO DE DEUS FONSECA JUNIOR**

**OS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:  
Uma proposta sociocultural para o ensino**

**CACHOEIRA-BA  
2019**

**JOÃO DE DEUS FONSECA JUNIOR**

**RELATÓRIO**

**OS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:  
Uma proposta sociocultural para o ensino**

Relatório da pesquisa intitulada, “Os jogos de origem africana e afro-brasileira: uma proposta sociocultural para o ensino”. Apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em História da África, das Diásporas e dos Povos Indígenas, do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Dias Pereira Alves.

Rita de Cássia Dias Pereira Alves

**CACHOEIRA-BA  
2019**

JOÃO DE DEUS FONSECA JUNIOR

JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: uma proposta sociocultural  
para o ensino

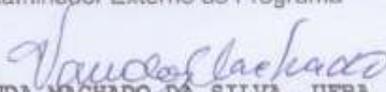
Dissertação apresentada ao programa de Mestrado  
Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos  
Indígenas da UFRB, sob orientação do Profa. Dra. Rita de  
Cássia Dias Pereira Alves e coorientação do Prof. Dr. Eliazar  
João da Silva.

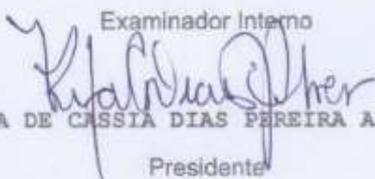
Aprovado, 28 de junho de 2019.

Comissão Examinadora:

  
MSc. JOSTIANE CRISTINA CLIMACO, FAMAM  
Examinador Externo à Instituição

  
MSc. MAICELMA MAIA SOUZA, UFRB  
Examinador Externo ao Programa

  
VANDA MACHADO DA SILVA, UFBA  
Examinador Interno

  
Dr. RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA ALVES, UFRB  
Presidente

JOAO DE DEUS FONSECA JUNIOR  
Mestrando

Cachoeira-Ba  
2019

Foi seguindo seus passos, que eu pensei ser igual a vocês...  
Vocês sempre foram pra mim, muito mais que inspiração,  
Foram os meus parceiros pra tudo, nunca me deixaram na mão,  
São os maiores orgulhos, não me canso de dizer,  
Pai e mãe sou seu fã, amo e sempre amarei vocês!

Dedico esta obra aos pilares da minha vida, pois, sem eles nada seria possível, muito obrigado pai, João de Deus Fonseca (in), por tudo que me ensinou, a educação que me proporcionou, tenho orgulho em tê-lo como ídolo, e a minha principal referência de vida. Dedico também a você mãe, Luzia de Brito Fonseca. Rainha, Mulher negra, mãe, guerreira, batalhadora, um exemplo de mãe de família. Você é o meu orgulho, também minha principal referência, o que seria de mim sem a senhora? Obrigado por tudo, te amo!

## RESUMO

O estudo apresenta a diversidade sociocultural do Recôncavo da Bahia, e suas conexões com outras regiões brasileiras nas quais tem a presença maciça das populações negras e afrodescendentes. O estudo tem como objetivo, possibilitar a construção da teoria pedagógica dos jogos de origem africana e afro-brasileira, como uma proposta sociocultural, permitindo utilizá-los como recurso pedagógico para o ensino, em abordagens interdisciplinares. Especificamente, realizamos o levantamento bibliográfico dos jogos de origem africana e afro-brasileira; elaboramos estratégias aplicação dos jogos de origem africana e afro-brasileira; bem como, a identificação dos jogos de origem africana e afro-brasileira existentes em comunidades negras com características urbanas, rurais e remanescentes de quilombo do município de Cruz das Almas. Apresentamos como problema do estudo o seguinte questionamento: Quais as possibilidades de utilização dos jogos de origem africana e afro-brasileira como proposta pedagógica para o ensino? Desta forma, torna-se necessário refletir em relação à dicotomia entre o jogar e o aprender instalada nos ambientes escolares. Observamos que esse tipo de atividade é utilizado como momentos de relaxamento, descanso e desgaste de energia excedente das crianças. Contudo, é sabido que o jogo é recurso importante na formação das crianças, porém, essa prática, permanece dissociada do processo educativo. O estudo propõe investigar a relevância das práticas dos jogos no processo educacional, de mostrar o valor educativo que poderá ser incorporado às atividades escolares. Começamos o percurso metodológico, optando pelo estudo no campo epistemológico, estudo fenomenológico, sendo uma pesquisa qualitativa de abordagem multirreferencial, como procedimento metodológico, utilizamos a pesquisa-ação, foi apresentada uma proposta metodológica por meio de Rodas de Saberes e Formação. Assim, chegamos à conclusão que devemos possibilitar formação de crianças mais críticas, solidárias, autônomas e criativas. Portanto, cabe ao professor/a, valorizar o brincar e o jogar, superar as dificuldades e empregar tais conteúdos como proposta pedagógica. Desta forma, concluímos que os jogos apresentam uma gama de possibilidades para prática educacional, estes, sendo utilizados com finalidades pedagógicas, podem gerar conhecimento das mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante recurso pedagógico para o ensino.

Palavras-Chaves: Jogo, Educação, Afro-brasileiro, Sociocultural, Interdisciplinaridade.

## **ABSTRACT**

The study presents the sociocultural diversity of the Recôncavo da Bahia, and its connections with other Brazilian regions in which there is a massive presence of black and Afro - descendant populations. The aim of the study is to make possible the construction of the pedagogical theory of games of African and Afro-Brazilian origin, as a sociocultural proposal, allowing them to be used as a pedagogical resource for teaching in interdisciplinary approaches. Specifically, we carried out the bibliographic survey of games of African and Afro-Brazilian origin; We elaborate strategies for the application of games of African and Afro-Brazilian origin; as well as the identification of games of African and Afro-Brazilian origin that exist in black communities with urban, rural and remnant quilombo characteristics of the municipality of Cruz das Almas. We present as a problem of the study the following question: What are the possibilities of using games of African and Afro-Brazilian origin as pedagogical proposal for teaching? In this way, it is necessary to reflect on the dichotomy between the play and the learning installed in the school environments. We observed that this type of activity is used as moments of relaxation, rest and wear of surplus energy of the children. However, it is known that play is an important resource in the training of children, but this practice remains dissociated from the educational process. The study proposes to investigate the relevance of gaming practices in the educational process, to show the educational value that can be incorporated into school activities. We started the methodological course, opting for the study in the epistemological field, phenomenological study, being a qualitative research of multireferential approach, as a methodological procedure, we used action research, a methodological proposal was presented through Wheels of Knowledge and Training. Thus, we come to the conclusion that we should enable the formation of more critical, solidarity, autonomous and creative children. Therefore, it is up to the teacher to value play and play, overcome difficulties and use such content as a pedagogical proposal. In this way, we conclude that the games present a range of possibilities for educational practice, which, being used for pedagogical purposes, can generate knowledge of the most varied areas of knowledge, becoming an important pedagogical resource for teaching.

Keywords: Game, Education, Afro-Brazilian, Sociocultural, Interdisciplinarity.

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Jogo das comunidades, sujeitos da pesquisa.....	57
Figura 2:	Jogo Corre onça, sujeitos da pesquisa.....	59
Figura 3:	Jogo Pega-pegã americano, sujeitos da pesquisa.....	60
Figura 4:	Jogo Concentração ao número, sujeitos da pesquisa.....	62
Figura 5:	Jogo Lateiro, sujeitos da pesquisa.....	63
Figura 6:	Jogo Boca de forno, sujeitos da pesquisa.....	65
Figura 7:	Jogo Mãe da rua, sujeitos da pesquisa.....	66
Figura 8:	Jogo Boliche, sujeitos da pesquisa.....	67
Figura 9:	Jogo Coelhoinho sai da toca, sujeitos da pesquisa.....	68
Figura 10:	Jogo Meu querido bebê, sujeitos da pesquisa.....	69
Figura 11:	Jogo Cachorro pega o osso, sujeitos da pesquisa.....	71

## **LISTA DE SIGLAS USADAS**

CAHL – Centro de Artes, Humanidades e Letras

CRER-BA – Centro de Referência Esportiva do Recôncavo da Bahia

EUA – Estados Unidos da América

GUETO – Associação Cultural Grupo Unido para Educação e Trabalhos de Orientação

IEE – Instituto Esporte e Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RSF – Roda de Saberes e Formação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
<b>3. CORPOREIDADE E LUDICIDADE NO CAMINHO EDUCACIONAL .....</b>	<b>23</b>
3.1 CORPOREIDADE: EU PENSO, ME MOVIMENTO, LOGO ME COMUNICO .....	25
3.1.1 O CHÃO DA ESCOLA: À PROCURA DA LUDICIDADE .....	28
3.1.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA PEDAGOGIA DO BRINCAR .....	32
<b>3.2 JOGOS UMA AÇÃO EDUCATIVA .....</b>	<b>35</b>
3.2.1 OS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS .....	41
3.2.2 INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO .....	45
3.2.3 ESTUDOS ETNICOSRRACIAIS E SEUS MARCOS LEGAIS.....	49
3.2.4 JOGOS COMO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS .....	51
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>56</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE 1. DIÁRIO DE CAMPO .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE 2. PLANO DE AULA.....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE 3. AVALIAÇÃO ORAL.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE 4. QUESTIONÁRIO DOCENTE .....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 5. ENTREVISTA NAS COMUNIDADES .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE 6. IDENTIFICAÇÃO DAS COMUNIDADES E LEVANTAMENTO DOS JOGOS ....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO 1. TERMO DE CONSENTIMENTO (menores de 18 anos).....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO 2. TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>94</b>

## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

### INFORMAÇÕES GERAIS

1. João de Deus Fonseca Junior (Discente)
2. Rita de Cássia Dias Pereira Alves (Orientadora)
3. Eliazar João da Silva (Co-orientador)

### PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS

#### 1. TÍTULO DO EVENTO

I FÓRUM DE ESPORTE EDUCACIONAL 2017: Jogos e Brincadeiras de Matrizes Africanas e Afro-brasileiras.

#### 2. NATUREZA DO EVENTO:

Fórum

#### 3. PARTICIPOU DA COMISSÃO ORGANIZADORA?

Sim

#### 4. ABRANGÊNCIA (local, regional, nacional, internacional):

Regional

#### 5. APRESENTOU TRABALHO?

Palestrou e Ministrou oficina.

#### 6. LOCAL DO EVENTO

Anfiteatro da UFRB, Campus de Cruz das Almas-BA.

#### 7. NÚMERO DE REGISTRO

PROEXT20174550447  
PROEXT20174550448

### PRODUÇÃO ACADÊMICA (2017)

#### 1. TÍTULO

Centro de Referência Esportiva do Recôncavo da Bahia: formação de professores para atuação com Esporte Educacional

#### 2. FOI PUBLICAÇÃO CONJUNTA COM O ORIENTADOR?

Sim

#### 3. COAUTORES

Sim

#### 4. NOME DA REVISTA E ISSN

Caminho Aberto, Revista de Extensão do IFSC, 2017 – p. 55 a 59 - ISSN: 2359-0599.

## **PRODUÇÃO ACADÊMICA (2017)**

### **1. TÍTULO**

ESPORTE EDUCACIONAL: atuação e prática pedagógica dos professores integrantes da Rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional

### **2. FOI PUBLICAÇÃO CONJUNTA COM O ORIENTADOR?**

Não

### **3. COAUTORES**

Sim

### **4. NOME DA REVISTA E ISSN**

Revista Extensão da UFRB, Vol. 11, 2017 – p. 51 a 63 - ISSN: 2236-6784

## **PRODUÇÃO ACADÊMICA (2018)**

### **1. TÍTULO**

ESPORTE EDUCACIONAL: Atuação pedagógica dos estudantes de Educação Física, na rede pública de ensino do município de Cruz das Almas.

### **2. FOI PUBLICAÇÃO CONJUNTA COM O ORIENTADOR?**

Não

### **3. COAUTORES**

Sim

### **4. NOME DA REVISTA E ISSN**

Revista Extensão da UFRB, Vol. 13, 2018 - p. 58 a 62 - ISSN: 2236-6784.

## **PRODUÇÃO ACADÊMICA (2019)**

### **1. TÍTULO**

JOGOS EDUCATIVOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: uma abordagem interdisciplinar

### **FOI PUBLICAÇÃO CONJUNTA COM O ORIENTADOR?**

Sim

### **2. COAUTORES**

Sim

### **3. NOME DA REVISTA E ISSN**

Revista Extensão. Vol. 15 n. 1 (Fevereiro, 2019 – Cruz das Almas, BA): p. 115 a 125 - ISSN: 2236-6784.

## **OUTRAS ATIVIDADES**

### **PALESTRAS (LOCAL, DATA E PÚBLICO-ALVO):**

#### **EVENTO:**

FÓRUM ESPORTIVO 17 - POTENCIAL ESPORTIVO DO RECÔNCAVO BAIANO: desafios e possibilidades.

#### **TEMA:**

ESCOLINHAS DE ESPORTES NO RECÔNCAVO: Realidades e possibilidades de atuação.

#### **LOCAL E DATA:**

Colégio Vianna, Governador Mangabeira-BA, em 10/12/2017.

#### **PÚBLICO-ALVO:**

Professores e estudantes de Educação Física e áreas afins.

## **OUTRAS ATIVIDADES**

#### **EVENTO:**

Educação Especial Inclusiva para o Atendimento Educacional Especializado

#### **TEMA:**

OFICINA DE JOGOS: Uma proposta educativa na Educação Especializada

#### **LOCAL E DATA:**

Centro Cultural Vovó do Mangue, Maragogipe-BA, em 05/12/2018.

#### **PÚBLICO-ALVO:**

Professores/a do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Maragogipe-BA.

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo apresenta a diversidade sociocultural do Recôncavo da Bahia, e suas conexões com outras regiões brasileiras nas quais tem a presença maciça das populações negras e afrodescendentes.

Negro, oriundo de família da classe trabalhadora brasileira, filho de uma mãe dona de casa e pai técnico administrativo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vivi os meus primeiros nove (09) e inesquecíveis anos de vida, habitando numa casa cedida pela universidade, numa comunidade negra com características rurais, mais precisamente na Vila dos Funcionários, localizada na UFBA (Campus da Escola de Agronomia) atual UFRB, no município de Cruz das Almas-BA.

Esta fase da minha vida foi marcada por muito lazer e diversão, eram horas práticas de jogos e brincadeiras, nessa época aprendíamos com os mais velhos, também criávamos os nossos próprios brinquedos, e estevamos sempre rodeados de amigos. Aos 10 anos de idade, mudei com a família para zona urbana que chamávamos de “rua”, pois meu pai dizia que *“se ele viesse a falecer, tinha medo que a universidade (UFBA) colocasse a família dele pra fora da casa”*. Na zona urbana, mais precisamente no Bairro da Inocoop, passei a minha adolescência, praticando os jogos e brincadeiras da infância, porém, com menos frequência. Foi quando conheci o esporte competitivo, especificamente o futebol, e aos 19 anos de idade, tornei-me atleta profissional. Contudo, esse ciclo foi de curta duração, resolvi encerrar a carreira, três (03) anos mais tarde, e decidi trilhar o caminho dos estudos. Apaixonado por atividade física, não tive dificuldade em escolher a minha área acadêmica de atuação, logo, prestei vestibular para o curso de Educação Física e assim, passei a caminhar na área. No referido curso, tive a oportunidade de conhecer a disciplina de jogos e brincadeiras e logo me encantei pela temática, percebendo a diferença entre os jogos e as brincadeiras e o esporte de alto rendimento.

Notando a riqueza pedagógica existente nos jogos e nas brincadeiras, decidi aprofundar os estudos nesta temática. Dando continuidade a minha formação, ingressei no curso de pós-graduação do

Programa de Mestrado Profissional em História da África, das Diásporas e dos Povos Indígenas, do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Apresentando como objeto de estudo, os jogos de origem africana e afro-brasileira, que se fortaleceu a partir de uma experiência profissional, como membro da Coordenação de Formação do Projeto de Centro de Referência Esportiva do Recôncavo da Bahia (CRER-BA), que integrava o Programa Petrobras Esporte & Cidadania, implantado em 2010/2011 pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tendo o seu encerramento no mês de dezembro de 2016. O programa foi realizado pela parceria entre a UFRB e Associação Cultural GUETO, com o apoio do Instituto Esporte e Educação e Prefeitura Municipal de Cruz das Almas-BA, sendo este patrocinado pela Petrobras.

O projeto aliava-se a formação, a pesquisa e a extensão universitária, focadas na promoção do desenvolvimento integral de crianças e jovens das comunidades do Recôncavo da Bahia, através da prática esportiva, por meio do esporte educacional. Como objetivo, buscava contribuir para a inclusão social e a construção da cidadania através do acesso ao esporte nas redes públicas de ensino e nas redes sociais de educação popular<sup>1</sup>.

O projeto dividia-se em dois núcleos, Rede de Parceiros Multiplicadores de Esporte Educacional, esta linha de atuação visava capacitar os/as professores/as da rede municipal de ensino de 12 cidades do Recôncavo da Bahia; Santo Antônio de Jesus, Sapeaçu, Cruz das Almas, Governador Mangabeira, Muritiba, São Félix, Cachoeira, Maragojipe, Santo Amaro, Saubara, Teodoro Sampaio e Feira de Santana, núcleo em que atuei por quatro (04) anos. O curso acontecia na UFRB, campus de Cruz das Almas, por meio de encontros de formação em esporte educacional, formação esta que tinha por característica, a atuação pedagógica através dos jogos e brincadeiras. Com a experiência

---

1 Esporte e Cidadania: Centro de Referência Esportiva do Recôncavo / organizadores, Rita de Cássia Dias Pereira Alves, Glauco Correia Sales Esteves. – Cruz das Almas: Gráfica Civilização, 2014. 100p. il.

desenvolvida neste projeto, percebi por meio de pesquisas científicas e visitas de monitoramentos nas escolas, que:

[...] os jogos e as brincadeiras quando sistematizados e empregados com fins pedagógicos, transcendem a ideia da “prática pela prática”, ou seja, apenas a repetição de movimentos físicos e gestos técnicos. [...] com planejamento e contextualização podemos ensinar os jogos e brincadeiras para além dos procedimentos (fundamentos técnicos), podemos também ensinar conceitos e atitudes. (FONSECA Jr, 2018, p.31).

Complementando que podemos sistematizar os jogos, para utilizá-los de forma interdisciplinar, assim, além de valorizá-los podemos apresentar mais uma possibilidade de atuação pedagógica para as/os professoras/es do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Outro núcleo de atuação do projeto era o Centro de Referência, responsável pelo atendimento direto das crianças e adolescentes, oriundos/as de comunidades carentes do município de Cruz das Almas, estes/as, eram oportunizados a participarem das aulas de Taekwondo, Boxe, Capoeira, Futebol, Futsal, Basquete e Voleibol, as atividades aconteciam no contra turno escolar.

A metodologia apresentada pelo CRER-BA, foi proposta pelo Instituto Esporte e Educação (IEE), baseia-se no esporte educacional, conforme a lei de nº 9.615/1998 (Lei Pelé) é aquele praticado “[...] nos sistemas de ensino e em outras formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer”<sup>2</sup>. A metodologia proposta pelo IEE para o ensino do esporte está fundamentada na visão de um esporte que possa contribuir para a inserção social de crianças e adolescentes como indivíduos ativos e social e comunitariamente participantes. Nesta perspectiva o esporte não tem fim nele mesmo, sendo estimulado e praticado como instrumento de educação que possa levar educadores/as e educandos/as a desenvolver habilidades e competências para além do aprendizado das técnicas e gestos motores

---

<sup>2</sup> Instituto Esporte e Educação. Estratégias de Ensino do Esporte Educacional. Gráfica São Paulo, 1ª edição. São Paulo, 2017. p. 13

presentes nas diferentes modalidades esportivas. Assim, durante a prática dos jogos, entre o fazer (gestos, gols e pontos) e o compreender (táticas, relações e conceitos), da ação à reflexão, nos aproximamos do esporte com o ideal de educar crianças e jovens, contribuindo para a formação de cidadãos participativos, autônomos e transformadores da sua realidade<sup>3</sup>.

Pensando na igualdade de direitos, sabemos que a educação básica ainda é profundamente marcada pela desigualdade no quesito da qualidade e é possível constatar que o direito de aprender ainda não está garantido para todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e mesmo para os adultos que retornaram aos bancos escolares. Uma das mais importantes marcas dessa desigualdade está expressa no aspecto racial. Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam em suas séries históricas que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p.13).

Fruto das lutas e de reivindicações do Movimento Social Negro, em 09 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que segundo Moreira (2008, p. 26), surgiu do Projeto de Lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS). que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. Esta Lei teve por propósito acrescentar e garantir nos currículos oficiais das redes de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Neste contexto, esta dissertação teve como objetivo, possibilitar a construção da teoria pedagógica dos jogos de origem africana e afro-brasileira, como uma proposta sociocultural, permitindo utilizá-los como recurso pedagógico para o ensino, em abordagens interdisciplinares. Especificamente, realizamos o levantamento bibliográfico dos jogos de origem africana e afro-brasileira; elaboramos estratégias aplicação dos jogos de origem africana e afro-brasileira; bem como, a identificação dos jogos de origem africana e afro-brasileira existentes em comunidades

---

<sup>3</sup> Instituto Esporte e Educação. Estratégias de Ensino do Esporte Educacional. Gráfica São Paulo, 1ª edição. São Paulo, 2017. p. 26.

negras com características urbanas, rurais e remanescentes de quilombo do município de Cruz das Almas.

Apresentamos como problema do estudo o seguinte questionamento: Quais as possibilidades de utilização dos jogos de origem africana e afro-brasileira como proposta pedagógica para o ensino?

Desta forma, tornou-se necessário refletir em relação à dicotomia entre o jogar e o aprender instalada nos ambientes escolares. Atualmente, percebemos que a utilização dos jogos como proposta pedagógica, na maioria das vezes, tem sido tratada de forma secundária. Foi possível observar a utilização desse tipo de atividade em momentos de relaxamento, descanso e desgaste de energia excedente das crianças. Contudo, sabe-se que o jogo e a brincadeira são recursos importantes da formação de crianças, porém, essas práticas, permanecem dissociadas do processo educativo. O estudo propôs investigar a relevância das práticas de jogos no processo educacional mostrando o valor educativo que poderá ser incorporado às atividades escolares. Desta forma, apresentamos um estudo a partir da pesquisa desenvolvida na área dos jogos de origem africana e afro-brasileira, pois o que presenciamos atualmente nos ambientes educacionais da rede pública de ensino, fica restrito à prática de capoeira e maculelê, e geralmente em datas comemorativas.

Para aplicar os jogos de origem africana e afro-brasileira, apresentamos a proposta metodológica, por meio das Rodas de Saberes e Formação (RSF), no início e no final de cada atividade, por entendermos que as rodas horizontalizadas propiciam condições para que os participantes possam assumir-se como seres históricos, culturais e pensantes. “Momento utilizado para discutir os conteúdos abordados em cada jogo”.

## 2. METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado foi o epistemológico, estudo fenomenológico (GIL, 2008), sendo uma pesquisa qualitativa de abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998) e (MACEDO, 2012). O procedimento metodológico adotado foi à pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) utilizada a amostragem do tipo não probabilística intencional (GIL, 2002), e apresentada uma proposta metodológica por meio de Rodas de Saberes e Formação (JESUS & NASCIMENTO, 2016).

A proposta metodológica apresentada aborda uma pesquisa no campo epistemológico, estudo fenomenológico de abordagem multirreferencial, segundo Gil (2008): “o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos” (GIL, 2008, p.14). A proposta da educação intercultural, também foi apresentada e segundo Fleuri (1999) indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural, o que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação (FLEURI, 1999, p.279).

Fleuri (1999), afirma que:

Educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre "culturas" entendidas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Neste sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre as pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeitos ativos. (FLEURI, 1999, p.280).

Nesta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa e como procedimento metodológico a pesquisa-ação, que para Thiollent (1985):

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14).

Para Macedo (2012):

A pesquisa-ação expressa uma verdadeira transformação no modo de conceber e fazer pesquisa, configurando um novo perfil de pesquisador, um sujeito implicado política e pedagogicamente com o social. Um sujeito que se autoriza a produzir sua prática e seu discurso por meio da ação-reflexão-ação e dos outros em interação colaborativa. (MACEDO, 2012, p.181).

A perspectiva epistemológica multirreferencial foi adotada por possibilitar a compreensão do fenômeno educativo a partir de uma pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão da complexidade inerente a esse processo. Segundo Macedo (2012):

Essa linha de pesquisa pressupõe diversos campos de conhecimentos abrangendo desde linguagens científicas naturais e sociais até as construções culturais oriundas do cotidiano. Nesse sentido, a pesquisa-ação exige uma abordagem multirreferencial e polifônica para dialogar com sujeitos que, através da busca de soluções para seus problemas, ressignificam a própria existência. (MACEDO, 2012, p.181).

Segundo Ardoino (1998), citado por Macedo 2012, a abordagem multirreferencial exige:

[...] uma leitura plural desses processos tanto em sua natureza teórica enquanto prática; uma reflexão sob diferentes pontos de vista, o que implica tanto em visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas em função mesmo do uso de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (MACEDO, 2012, p.118).

Dessa forma, inicialmente foram realizadas entrevistas com onze (11) indivíduos entre adultos e idosos de nove (09) comunidades negras<sup>4</sup> do município de Cruz das Almas-BA, conforme o (*Apêndice 6*), com

---

<sup>4</sup> Comunidades negras, constituídas pelos/as descendentes dos/as escravizados/as negros/as que no processo de resistência à escravidão, originaram grupos sociais que ocupam um território comum e compartilham características culturais.

objetivo de identificar jogos de origem africana e afro-brasileira, uma vez que entendemos que os jogos são também construções culturais, sendo mantidos e difundidos culturalmente. Assim, os jogos tradicionais fazem parte da cultura popular e têm como características o fato de serem partes da tradição de um povo; anônimas quanto a sua criação; coletivizadas pelo grupo do qual é parte e transmitidas de geração em geração.

A pesquisa foi realizada nas comunidades negras com características rurais da Pumba, Embira e antiga Escola de Agronomia (atual UFRB), mais precisamente na Vila dos funcionários, nas comunidades negras com características urbanas nos bairros da Tabela, Rio Branco, Assembléia e Alberto Passos e por fim, nas comunidades reconhecidas como remanescentes de quilombo, da Baixa da Linha e Vila Guaxinim. Para isso, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada, vez que permitem e às vezes até incentivam, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal. Também foi realizado um levantamento bibliográfico dos jogos de origem africana e afro-brasileira, por meio de dissertações, teses e livros.

No segundo momento, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Joaquim Medeiros, situada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus de Cruz das Almas-BA, com a realização de oito (08) intervenções, durante o primeiro trimestre, referente ao ano letivo de 2018. As atividades aconteceram numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, com a frequência de uma (01) vez por semana. O critério de escolha desta escola se deu pela maioria das/os estudantes residirem em comunidades negras com características rurais e urbanas e remanescentes de quilombo. Desta forma, foram levadas em consideração as experiências de vidas dos/as estudantes no que se refere aos jogos.

Como proposta pedagógica foi apresentada a sistematização dos jogos de origem africana e afro-brasileira, como uma proposta sociocultural, permitindo utilizá-los como recurso pedagógico para o ensino, em abordagens interdisciplinares. Além da sistematização dos jogos, que foram realizadas as Rodas de Saberes e Formação (RSF), por entender

que as rodas horizontalizadas propiciam condições para que os participantes possam assumir-se como seres históricos, culturais e pensantes.

Para Jesus e Nascimento (2016), as Rodas de Saberes e Formação, [...] nos levam a compreender as rodas como uma construção em curso, situada historicamente, contextualizada, um patrimônio cultural dos povos, e buscamos integrá-las à educação, tomando-as como inspiração para elaboração de um dispositivo pedagógico-curricular de formação em contextos culturais. (JESUS & NASCIMENTO 2016, p. 113).

As RSF nos remetem à imagem circular e segundo Jesus e Nascimento (2016) “como nas rodas de samba, de capoeira, de candomblé” e de conversas, e horizontalizada, em que todos podem ensinar e contribuir com as experiências científicas, sociais, culturais em um contexto específico de formação dos sujeitos. (JESUS & NASCIMENTO, 2016, p. 113). Neste sentido, as RSF ocorreram antes e após a execução dos jogos, por meio de instrumentos didáticos, como, leitura de textos, exibições de vídeos, mostras de mapas, confecções de jogos e brinquedos e diálogos circulares.

Para a organização e planejamento das intervenções, foi solicitado da professora da turma a sequência didática com os respectivos conteúdos que seriam trabalhados no trimestre, pois, os jogos foram aplicados de forma interdisciplinar, contextualizando-os com os conteúdos discutidos ou a serem discutidos em sala.

Para o acompanhamento durante as intervenções, foram utilizados planos de aula e notas de campo em diários de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as “notas de campo são relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. As notas de campo foram feitas semanalmente e de forma detalhada, de modo a ilustrar de forma próxima ao real os fenômenos ocorridos em cada encontro.

Para o acompanhamento durante as aulas, foram utilizados planos de aula, elaborados previamente, de acordo com o planejamento da professora da turma, bem como, os diários de campo, que foram elaboradas após cada intervenção de forma detalhada.

Segundo Gil (2002):

[...] uma amostra por tipicidade ou intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevante pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa. (GIL, 2002, p. 145).

Entendendo a grande contribuição dos jogos para o ensino, a partir deste relatório, foi produzido um Caderno Pedagógico, assim, será disponibilizado na forma de um material didático com uma proposta multirreferencial que possua uma metodologia que se aproxime ao máximo das experiências de vidas dos/as estudantes. Desta forma, espera-se que o referido material possa auxiliar e contribuir na práxis-pedagógica dos/as professores/as do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

### 3. CORPOREIDADE E LUDICIDADE: NO CAMINHO EDUCACIONAL

Le Breton (2007), afirma que a sociologia do corpo constitui um capítulo da sociologia especialmente dedicado à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural motivo simbólico, objeto de representações e imaginários. [...] esta atividade perceptiva que o homem desenvolve a cada instante e que lhe permite ver, ouvir, saborear, sentir, tocar e, assim, colocar significações precisas no mundo que o cerca. Moldado pelo contexto social e cultural em que o ator se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. (LE BRETON, 2007, p.7).

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transforma-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, 2007, p.8).

Le Breton (2007), afirma que o corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Mas, a aprendizagem das modalidades corporais, da relação do indivíduo com o mundo, não está limitada à infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que convém assumir no curso da existência. Se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está-completamente acabado (LE BRETON, 2007, p.9).

O conceito de corporeidade apresentado por Olivier e Marcellino (1996) como:

[...] manifestação corporal do homem, que se dá sempre num mundo humano — ou seja, num mundo que não é um dado abstrato a priori, mas um mundo concreto, que se

recria constantemente nas inter-relações: na intersubjetividade (OLIVIER & MARCELLINO 1996, p. 119).

Pensando no movimento enquanto uma manifestação do corpo, o referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI, 1998), aponta que movimentar-se é uma atividade inata do ser humano:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. As crianças ao movimentar-se, expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. Portanto, o movimento humano, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (RCNEI, 1998, p. 16).

O ser humano é um ser ativo, desde antes do nascimento até a morte. Para Luckesi (2015) “No presente momento, que temos à nossa disposição recursos de investigação por imagens, sabe-se que o embrião, o feto e o bebê no ventre materno são ativos”. Podemos perceber que na barriga da mãe, os bebês mexem-se, chutam, comunicam-se etc. (LUCKESI, 2015, p. 132).

Para Silvino Santin (2003):

O homem é corporeidade e, como tal, é movimento, é gesto, é expressividade, é presença. [...] O homem é movimento, o movimento que se torna gesto, o gesto que fala, que instaura a presença expressiva, comunicativa e criadora (SANTIN, 2003, p. 35).

Para Caetano (2006), durante o processo de evolução da humanidade, percebemos que é por meio do corpo que o homem participa do contexto social, comunicando-se, expressando sentimentos e interagindo. É o corpo que garante uma afirmação social, funcionando não como coadjuvante dos processos de transformações, mas como elemento fundamental para que ocorra esse processo. Assim, o uso do corpo, e principalmente do movimento, por meio de suas possibilidades

comunicativas, é de interesse comum, pois todos nós fazemos parte de um ambiente social determinado e ao mesmo tempo determinante da cultura. Assim, o corpo não deve ser visto somente pelo lado biológico, sua constituição, fisiologia e funcionamento geral, ele deve ser compreendido como um todo, constituído inclusive pela sua relação com o ambiente social e cultural<sup>5</sup>.

De acordo com o RCNEI (1998) ao andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação das crianças com o meio, são movimentos onde os seus significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como as danças, os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas e outros, nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Portanto, no ambiente escolar, o/a professor/a deve proporcionar um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem (RCNEI, 1998, p.16). Assim, entendemos que a corporeidade no ambiente escolar deva ser vivenciada de forma lúdica e prazerosa. Pois, o jogar/brincar, proporciona interações à formação das crianças, e não podem ser desconsideradas nessa construção coletiva entre o/a professor/a e a criança, seja dentro ou fora da sala de aula.

---

<sup>5</sup> Educação Física / vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006. – 248.

### 3.1 CORPOREIDADE: EU PENSO, ME MOVIMENTO, LOGO ME COMUNICO

Santin (2003) conceitua a expressão Educação Física sob a seguinte perspectiva:

Um substantivo que aponta para uma realidade fundamental do homem, a *Educação*; mais, um adjetivo, que, atribuindo a Educação uma qualidade especificativa, limita-lhe automaticamente as dimensões, isto é, a abrangência do homem. Inicialmente pode-se perguntar: é lícito falar em educação física? Por que física? Seria mais correto dizer treinamento físico? Sem dúvida, a adjetivação do termo educação conduz ao mesmo tempo, a uma análise da linguagem e a uma compreensão de Educação Física. A nomenclatura Educação Física lembra, necessariamente, uma preocupação de distinção. Deverá haver, portanto, no mínimo, uma educação que não física ou uma dimensão do homem que ela não alcança e mesmo exclui (SANTIN, 2003, p.30-31).

Para tentarmos chegar a um entendimento de corporeidade, Santin (2003) aponta quatro caminhos que possibilitam chegar a tal definição: O caminho da Linguagem, o caminho Educacional, o caminho Antropológico, por fim o caminho Institucional. Por se tratar de um estudo no âmbito escolar, faz-se necessário trazer algumas reflexões sobre o caminho educacional para tentar chegar às questões básicas do que se pode ou se deve entender por Educação Física.

Educar quem? O homem? Mas que homem? Todo o homem ou apenas o corpo? Educar o corpo sob que aspecto? O que se pretende ensinar com Educação Física? Treinar e educar? Movimentos, performances, rendimentos, devem ser os resultados da Educação Física? E os desempenhos existenciais ou a expressividade corporal devem merecer atenção? (SANTIN, 2003, p.54).

Para o autor a Educação Física tem que ser gesto, o gesto que se faz, que fala. Não o exercício mecânico, vazio e ritualístico. O gesto falante é o movimento que não se repete, mas que se refaz, e refeito diz cem vezes, tem sempre o sabor e a dimensão de ser inventado, feito pela primeira vez. A repetição criativa não cansa, não esgota o gesto, pois não é repetição, mas criação. Assim, ele é sempre movimento novo, diferente, original. Ele é arte (SANTIN, 2003, p. 35).

De acordo com Reis (2010) falar de corporeidade na educação é falar de um corpo percebido em sua totalidade.

Ideia diferente daquela propagada entre os séculos XVII e XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente. Falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente; de um corpo que se movimenta, que expressa vivências cotidianas, sentimentos, culturas. [...] A criança, no universo infantil, na relação consigo e com os outros, cria, recria, aprende e transforma. Mas, para que isto ocorra, é preciso que ela receba estímulos e seja instigada a participar de jogos, brincadeiras, experiências e criações individuais e coletivas, aprendendo através do movimento que o seu corpo pode proporcionar<sup>6</sup> (REIS, 2010, p. 23).

Diante das palavras de Reis (2010), concordamos parcialmente. Corroboramos sim, com a ideia de que temos que “Falar de corporeidade é falar da existência simultânea entre corpo e mente”. Porém, discordamos da “Ideia diferente daquela propagada entre os séculos XVII e XIX, quando o corpo era visto como algo separado da mente”. Pois, em pleno século XXI, em muitos casos, a forma de educar os/as estudantes da escola pública brasileira, tem sido de forma fragmentada. Desta forma, compreendemos que as aulas, e em especial as de Educação Física, não podem e nem devem ser abordadas com dualidade, pois, o ser humano é constituído pelo corpo e pela mente, e os seus ensinamentos devem acontecer da mesma forma.

A vida escolar e as atividades educacionais para Santin (2003), revelam hoje um “certo” discurso pedagógico e didático que insistem no valor da individualidade, buscam acentuar as características pessoais e proclamam a necessidade de se começar pelas situações existenciais. Na prática, tudo indica que se dá o contrário. Estudantes confinados em sala de aula. A criança não é considerada a partir dela mesma, mas sim, a partir de um modelo padronizado de aluno. O nome comum, aluno, já demonstra que o nome próprio desaparece. Surge o grupo como um coletivo homogeneizado e impessoalizado.

---

<sup>6</sup> Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura ; v.5).

SANTIN (2003, 71-72) supõe-se que todos funcionam da mesma maneira, afirmando que, nas atividades didáticas propõe-se a criatividade e a participação de cada. Nas atitudes concretas, porém, constata-se que programas, currículos e conteúdos são estabelecidos sem mesmo conhecer os alunos, tudo é imposto desde os gabinetes. Usam-se métodos de ensino-aprendizagem que, em geral, excluem a participação ativa criativa. As atividades, quando exigidas, já estão, na maioria dos casos, predeterminadas pelo professor. Ao aluno cabe a simples execução da tarefa. Em contramão a essa realidade, este estudo propõe uma pedagogia multirreferencial e intercultural, que respeita as singularidades e valorizam as experiências de vida dos/as estudantes, tornando-os assim, protagonistas neste processo de ensino-aprendizagem.

Para Freire e Scaglia (2009), no sistema educacional, se tem uma área que avançou lentamente, foi quanto a liberdade de prática corporal dos/as estudantes. Neste aspecto o ambiente escolar continua muito restritivo, submetendo os/as estudantes a reduzidos espaços físicos, como por exemplo, a carteira escolar. Para Freire e Scaglia (2009):

Considerando o tempo de escolaridade de cada indivíduo, ou seja, nove anos do ensino fundamental e três de ensino médio, obtém-se aproximadamente 9600 horas de confinamento nesse pequeno espaço. À primeira vista isso não pode parecer tão grave, porque muitos de nós passamos boa parte do dia imobilizados. Porém, os prejuízos são muitos. Do ponto de vista físico, a postura corporal sofre enormes prejuízos, pois não há qualquer orientação corporal durante o tempo em que os/as estudantes ficam sentados nas carteiras (FREIRE e SCAGLIA, 2009, p.6).

Freire e Scaglia (2009) relatam que “não esqueçamos que, em doze anos de escolaridade sentados, a atitude de permanecer sentado por tantas horas educa o/a estudante. Se ele/a não aprender os conteúdos das disciplinas escolares, ao menos aprenderá ficar sentado”. Os autores trazem uma reflexão a cerca do formato das aulas, em especial as aulas de Educação Física. Muitos/as professores/as ainda fragmentam as suas aulas em teóricas e práticas. As aulas teóricas acontecem exclusivamente confinadas em sala, e muitas vezes as temáticas discutidas, não são contextualizadas com as atividades “práticas”, contudo, as aulas práticas

geralmente são realizadas em quadras, pátios ou áreas externas e os conteúdos, quase sempre baseado no procedimento. Reforçando a ideia da dualidade aqui discutida, teoria (mente) X prática (corpo). O que estamos defendendo, é que as aulas ocorram como práxis-pedagógica, onde a teoria e a prática aconteçam simultaneamente.

### 3.1.1 O CHÃO DA ESCOLA: À PROCURA DA LUDICIDADE

Essa temática tem despertado interesse de profissionais de diversas áreas do conhecimento, e principalmente dos educadores. No entendimento de Santos (1997):

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

Para Moraes (2014), a palavra lúdico, não se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano, deixando de ser simples sinônimo de jogo. As implicações da ludicidade extrapolaram os limites do brincar espontâneo, transformando-se em uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico integra as atividades essenciais da dinâmica do ser humano, caracterizando-se por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que outorga ao sujeito que dele participa. (MORAES, 2014, p.62).

Para Luckesi (2006), a ideia de ludicidade está associada à experiência interna dos indivíduos. O conceito de ludicidade para esse autor se expande, para além da ideia de lazer restrito à experiência externa, ampliando a compreensão para um estado de consciência pleno e experiência interna:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a

ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito<sup>7</sup> (LUCKESI, 2006, p.6).

É comum, pessoas confundirem o conceito de ludicidade com atividade lúdica, assim, entendemos a necessidade de apresentar o conceito de atividade lúdica, apontados por Soares e Porto (2006), a atividade lúdica é expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas. São assim denominadas por possibilitarem a manifestação do elemento lúdico, no entanto, esclarecemos que a ludicidade não se apresenta somente nessas atividades, pois ela pode encontrar-se presente em diferentes momentos da vida humana, seja individual ou coletivamente, sem esquecer, ainda, que não é o fato de propor uma atividade com jogos ou brincadeiras, por exemplo, que “magicamente” a ludicidade com suas características estarão presentes<sup>8</sup> (SOARES & PORTO, 2006, p.57).

Neste sentido, o professor Cipriano Luckesi (2014), diz que todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância. Por exemplo, uma criança que, por alguma razão, não gosta de pular corda; essa atividade, além de incômoda, será chata para ela, portanto não terá ludicidade. A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar, uma atividade que é denominada como lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata. Será que podemos conhecer alguma coisa mais chata do que ser obrigado a praticar uma atividade, que todos dizem que é lúdica, mas, para nós, é uma chatice? (LUCKESI, 2014, p.13-14).

---

<sup>7</sup> Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4. p,151.

<sup>8</sup> Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992.

O autor traz uma reflexão a cerca do que é de fato ludicidade. Desta forma, pensamos que ao propormos uma atividade “lúdica” na escola, devemos ter muita sensibilidade, pois, a atividade proposta se tornará lúdica, quando tomar por inteiro todos os envolvidos. Mesmo que a atividade seja coletiva, o seu efeito será sempre individual. Luckesi (2014), conclui que [...] “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades e ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre”. (LUCKESI, 2014, p.16). O autor nos fez refletir um pouco sobre a ludicidade, e pensando no âmbito escolar, faço aqui uma provocação com intuito de pensarmos um pouco sobre. Então, será verdade que todo jogo ou brincadeira aplicado na escola tem caráter lúdico?

Para tal entendimento, vamos falar um pouco de como a Educação Física era e em muitos casos, ainda é abordada nas escolas, seguindo os pensamentos de Santin (2003), “Educação Física resumia-se como um conjunto de exercícios específicos de ginásticas vinculados aos ensaios de marcha para os desfiles das datas cívicas, o esporte era praticado como uma luta competitiva entre séries ou escolas”. (SANTIN 2003, p.119). Além, dos jogos escolares que ainda hoje, em muitos casos são focados na vitória, na busca exacerbada por resultados, onde a derrota não é só uma derrota esportiva, mas uma derrota muito mais ampla que abrange valores pessoais, às vezes familiares da escola ou grupo. Por isso tudo, ou quase tudo, é legitimado, mentir, omitir, enganar, levar vantagem a qualquer custo, agredir moral ou fisicamente, onde as crianças vivenciam momentos de alegria e também de tristezas.

Não quero aqui negligenciar o esporte de caráter competitivo existente nas escolas (jogos escolares), pois, somos cientes, que cada prática tem a sua finalidade específica. Mas, defendemos que na escola, as práticas corporais devam ser trabalhadas numa dimensão educativa. Especialmente os jogos que discutiremos no decorrer deste estudo, pois, estes possuem enorme acervo educativo, podendo contribuir tanto com prática pedagógica dos/as professores/as, quanto na formação dos/as estudantes no que se refere á cidadania.

Chateau (1987) nos adverte que “é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar”. (CHATEAU, 1987, p. 14). Segundo este autor as atividades lúdicas são elementos que contribuem, de forma significativa e fundamental, para o processo de formação social, afetiva e intelectual da criança. Ao brincar, está em contato direto com o outro, vivenciando uma relação de trocas, tanto afetivas como também de experiências, que lhe proporciona ganhar ou perder, obedecer a regras ou transgredi-las, lidar com a diversidade, com a antecipação ou julgamento da situação do momento e, tantas outras experiências que, aos poucos, vão amadurecendo-a para a vida adulta.

### 3.1.2 O PAPEL DO PROFESSOR NA PEDAGOGIA DO BRINCAR

Neste tópico, discutiremos o papel do professor na pedagogia do brincar. Para Cipriano Luckesi (2014), diz a que “ludicidade é um estado interno, importa que o educador, um profissional que atua formando outros, necessita cuidar, em primeiro lugar, de si mesmo”. (LUCKESI 2014, p.19). Este autor, afirma que, para um educador conduzir uma prática educativa lúdica, dentro de si, ele deverá ser lúdico. Portanto, o educador necessitará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos, pois que ele é o líder da sala de aula, cujo “tom” será o “seu tom”. Se ele for competente, sua sala de aula também o será; se ele for amistoso, sua sala também o será; se ele for agressivo, sua sala também o será; se for lúdico, sua sala também o será. Luckesi (2014) “O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo”. (LUCKESI 2014, p.21-22).

Após estudos relacionados sobre a importância da ludicidade na vida da criança, dentre outros, os estudos de Chateau (1987), Vygotsky (1991), Luckesi (2000), muitas escolas começaram a adotar o princípio do aprender brincando, mas têm encontrado muita resistência por parte da comunidade escolar, inclusive de muitos/as professores/as. Normalmente questionam numa aula lúdica: “quando vão começar a estudar, porque só fizeram brincar, é isso que é aula?”. A falta de conhecimento sobre as

possibilidades lúdicas no processo de aprendizagem desencadeia este tipo de comportamento, e na maioria das vezes consideram a brincadeira somente como diversão. Para professora Santa Marli Santos (1997):

O educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia-a-dia da criança em seu processo de construção de conhecimentos. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica e para que ela seja concreta, crítica, dialética, este educador deve ter competência para fazê-la. (SANTOS, 1997, p. 61).

Santos (2006), nos mostra que:

Para o educador incorporar o lúdico como um instrumento facilitador de aprendizagens em seu universo pedagógico, é necessário que os cursos de formação de professores valorizem sua própria vivência lúdica. E exigir desse profissional a ludicidade no seu fazer pedagógico significa exigir deles um posicionamento contrário ao modelo que vivenciou na sua formação<sup>9</sup> (SANTOS, 2006, p.31).

A autora relata que existem muitas críticas aos cursos de formação de professores, por estes não possibilitarem uma formação adequada aos seus participantes, e alerta que, é, geralmente, no ensino infantil que estes/as professores/as vão lecionar, gerando insatisfação, desânimo, evasão e até agressão em muitos educandos por não saberem lidar com muitos comportamentos manifestados em sala de aula.

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto (SANTOS, 1997, p. 14).

Agora com os olhares voltados para criança, vamos refletir um pouco na pedagogia do brincar na infância. Para Souza (2013) quando se pensa em criança, uma imagem recorrente é a da brincadeira. Para os adultos talvez seja uma forma de reviver a infância. Ironicamente, essa constatação não leva à valorização do brincar nem tampouco ao significado que ele tem para o desenvolvimento humano. Na verdade, é visto como algo pouco significativo, “coisa de criança”. No entanto, desde o século

---

<sup>9</sup> Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992.

passado, estudos têm sido realizados na tentativa de compreender a importância do brincar<sup>10</sup> (SOUZA, 2013, p.31).

Ao observarmos uma criança, percebemos que a maior parte de seu tempo é utilizado com brincadeiras, sejam elas, as tradicionais ou as tecnológicas. As crianças revelam uma irresistível atração e parecem desenvolver habilidades através do brincar. Para Santos (2006), “Ao longo do tempo, as brincadeiras vão se modificando no mundo infantil. Em um primeiro momento, observamos que brinca com o seu próprio corpo, em seguida descobre os objetos e suas potencialidades para produzir prazer e bem-estar ao manuseá-los<sup>11</sup>” (SANTOS, 2006, p.29).

Para Luckesi (2015) “O brincar é próprio da criança e lhe propicia estados lúdicos. Quando nos servimos da expressão “brincar” utilizada em relação aos adultos, ela é simbólica, desde que brincar é um ato próprio da criança” (LUCKESI, 2015, p.132). Para este autor, brincar é uma atividade própria das crianças e, por isso, elas aprendem, brincando: brincam de correr, de dar saltos, de fazer curvas, de escorregar, de falar, de brigar, de comer e dar comidinha às bonecas, de esconder-se, de lutar, de nadar, de andar, e, de tudo o mais que se possa elencar. A criança aprende brincando, portanto, pela ação.

Souza (2013), afirma que:

À medida que as crianças vão crescendo a brincadeira continua sendo a atividade guia para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Na brincadeira se fundem a necessidade de conhecer e dar sentido às coisas assim como os afetos, impulsos e criatividade. A imaginação conduz a atividade e ao lidar com a fantasia, a criança ressignifica o vivido, exercita diferentes papéis, lida com suas emoções e ao fazer tudo isso, vai além do que experimenta no mundo real. Percebe-se nas brincadeiras o surgimento da dissociação do significado para o objeto, daí a criança poder usar um cabo de vassoura como cavalo, um pedaço de pau como espada. Essa transição é muito importante e coloca a criança em outro patamar, nesse caso não é o objeto que dirige a ação,

---

<sup>10</sup> Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013.

<sup>11</sup> Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.1992) - Salvador: UNEB, 1992

mas a ideia: é o início do pensamento simbólico, da fala interior<sup>12</sup> (SOUZA, 2013, p.31-32).

Para Luckesi (2015):

Ensinar e aprender através do brincar entre as crianças, corresponde ao ensinar e aprender entre seres humanos de outras idades, tendo como meta ludicidade como experiência interna; no caso, importa estarmos cientes de que cada idade tem suas especificidades (LUCKESI, 2015, p. 132).

Para o autor citado, a aprendizagem na criança ocorre por meio de experimentar ações com tudo o que lhe chama a atenção no dia a dia, por isso, ela é superativa; o tempo utilizado em uma atividade qualquer é curto; por isso, a criança deve vivenciar muitas experiências. Luckesi (2015), a experimentação dessas ações, possibilita a criança compreender o mundo e encontrar o modo de agir que lhe traz mais satisfação; fato que lhe confirma que sua ação lhe ensinou um bom modo de agir, o que implica que certamente ele será utilizado em futuras situações semelhantes. Essa aprendizagem possibilitará também evitar situações que foram desagradáveis; uma situação nova, que possa gerar um incômodo vivido anteriormente, será automaticamente evitada (LUCKESI, 2015, p. 134).

Para Souza (2013), brincar é, portanto dimensão fundamental do ser criança:

É linguagem, expressão, pensamento, repertório cultural, característica natural e intrínseca, e é direito também. Essa dimensão traz consigo implicações profundas para o professor: do planejamento à avaliação; da atitude ao comportamento; da forma como ensina, mas também, da forma como aprende, na própria formação do professor, o brincar deve mais do que estar presente, ele deve ser foco e intenção (SOUZA, 2013, p. 36).

De acordo com Luckesi (2000), podemos concluir que, “a educação lúdica, é uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação de um ser humano ou de um cidadão saudável para si mesmo e para a sua convivência com os outros, seja na vida privada ou pública” (LUCKESI, 2000, p. 22).

---

<sup>12</sup> Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013.

### 3.2 OS JOGOS COMO AÇÃO CULTURAL E EDUCATIVA

No decorrer deste texto, apresenta-se uma questão fundamental sobre o tema exposto: a problemática da diversidade cultural, relacionada aos jogos e suas implicações para o ensino. Desta forma, não podemos falar de diversidade cultural e não falar de cultura, entretanto, é admissível pensar que o conceito de cultura no singular pode ser considerado impróprio tendo em vista as culturas humanas em sua mais ampla variedade. Neste sentido, apresentamos o conceito de cultura segundo os pensamentos do Antropólogo Roque Laraia (2001), afirmando que:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças, práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2001, p.31).

Para o professor Kabengele Munanga (2015), a cultura deve ser entendida, não no seu sentido estreito que faz dela um sinônimo de apreciação das letras e belas artes, mas em seu sentido antropológico como conjunto dos conhecimentos, ideias, objetos que constituem a herança comum de uma sociedade. Herança porque cada membro do grupo recebe através do processo educativo esse conjunto que foi constituído pelas gerações anteriores, fazendo-o seu. Herança comum porque todos os membros da sociedade participam dela. (MUNANGA, 2015, p. 10).

Neste sentido, vale ressaltar a reflexão historiador e antropólogo Anta Diop (2007), que apresenta a cultura, especialmente cultura africana:

Eu considero a cultura um baluarte que protege um povo, uma coletividade. A cultura deve acima de tudo desempenhar uma função protetora; ela deve assegurar a coesão do grupo. Seguindo esta linha de pensamento a função vital do corpo de ciências humanas, é desenvolver este senso de bens coletivos através de um reforço da cultura. Isso pode ser feito desenvolvendo-se o fator linguístico, restabelecendo-se a consciência do africano e do negro a ponto de fazê-los chegar a um sentimento comum de pertencimento ao mesmo passado histórico e cultural.

Quando isto for feito, será muito mais difícil “dividir para reinar” e opor comunidades africanas umas contra as outras. Meu sentimento é o de que este seja o objetivo de um novo corpo de ciências humanas africanas, contanto que isso não se afaste do estrito termo científico. Isso é o mais importante: jamais se afastar da trilha da ciência (DIOP, 2007, p. 308).

Em parágrafos anteriores, vimos breves conceitos e entendimentos sobre algumas culturas. A partir daqui, buscaremos entender como é vista a cultura no campo da Educação Física. Assim, apresentamos os pensamentos do professor Jocimar Daolio (2004), o termo "cultura" parece definitivamente fazer parte da educação física, fato impensável há duas décadas e que sugere, no mínimo, que as ciências humanas têm influenciado a área. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras. (DAOLIO, 2004, p. 9). Para o referenciado autor, muitos estudiosos da educação física, tentam compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural. [...] Ainda que os principais autores da educação física no Brasil defendam propostas metodológicas diferentes, todos se referem à cultura, mais ou menos explicitamente. É possível perceber a utilização da expressão "cultura" acompanhada de termos como "física", "corporal", "de movimento" e outros (DAOLIO, 2004, p. 14).

Daolio (2004), refere-se à cultura e educação física como:

A "cultura" é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos (DAOLIO, 2004, p. 9).

As concepções de cultura vista a cima, trazem contribuições importantes para a compreensão crítica dos fundamentos das relações interculturais na perspectiva educacional. Desta forma, caminharemos pelos caminhos da proposta interculturalista, que segundo Fleuri (2002), a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional

e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (FLEURI, 2002, p.407).

Para Fleuri (1999), a educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos, os métodos, o currículo da escola e acima de tudo o processo de formação dos professores de modo a se superar o seu caráter monocultural, buscando promover cada vez mais uma educação intercultural (FLEURI, 1999, p.280).

Tendo os jogos como objeto do estudo, sendo esta, uma temática da cultura corporal da criança, segundo o professor Marcos Neira (2016), no ambiente escolar o/ professor/a deve investir numa proposta pedagógica intercultural, em que:

O professor/a deve empregar uma pedagogia em que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos/as estudantes abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais e gêneros das populações estudantis. O que se propõe é que os/as educadores/as investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações (NEIRA, 2016, p. 18).

Propondo os jogos como ação educativa, seguimos o pressuposto que a aprendizagem por meio do jogo que acontece em um contexto sociocultural, assim, se busca referência na teoria vygotskyana do desenvolvimento humano para apreender o sentido que ali é empreendido este conceito.

Para Vygotsky (2010), o período escolar do desenvolvimento de uma criança tornam-se evidentes vários tipos de discrepância entre sua atividade — que já é bastante complexa neste estágio do desenvolvimento — e o processo de satisfação de suas necessidades vitais. [...] Esta atividade é, portanto caracterizada por uma ampla gama de ações que

satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo. Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança constrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada (VYGOTSKY, 2010, p. 119).

Abordando o jogo, o brinquedo e a brincadeira, para Vygotsky (1991), defini-los como atividade prazerosa para criança, é incorreto por duas razões. Primeiramente, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos e brincadeiras nos quais a própria atividade não é agradável. (VYGOTSKY, 1991, p.61-62). Seguindo o pensamento do referido autor, podemos observar uma partida de futebol entre crianças, em que esta atividade se encerra com o placar de 10x0. Essa atividade será prazerosa para quem perdeu? Ou podemos pensar numa turma escolar em que o/a professor/a propõe uma atividade de pular cordas, essa atividade será prazerosa para uma criança que tenha dificuldade motora ou que esteja com grau obesidade elevado e ou por algum motivo não goste praticar essa atividade específica, mesmo assim, ser “obrigada” a praticar?

Para Vygotsky (2008):

No jogo a criança aprende a seguir regras abdicando de seus impulsos imediatos, postergando o prazer e atingindo autocontrole. O jogo com regras explícitas também possui importância no desenvolvimento da personalidade da criança, quando possibilita a auto-avaliação e as noções de moral<sup>13</sup> (VYGOTSKY, 2008, p.256).

Lima (2008), a respeito da infância e o período de aprendizagem, diz que:

A infância é o tempo de aprendizagem, de desenvolvimento das diferentes funções motoras, psicológicas e psíquicas, das potencialidades que emergem e estão latentes na

---

<sup>13</sup> Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 255-263.

criança. Ela se torna grande pelo jogo. A superioridade de uma espécie é retratada pelo seu tempo de infância; aquelas mais evoluídas têm um tempo mais extenso de infância (LIMA, 2008, p.17).

BROUGÈRE (1998) adverte que o “educador não pode ter pressa em transformar a criança em adulto; deve, ao contrário, nas situações de jogo, deixar desabrochar e educar as manifestações naturais das crianças”. (BROUGÈRE, 1998, p.88).

Kishimoto (1994), diz que ao trabalhar com jogos e brincadeiras são apontadas distintas possibilidades e finalidades: “1. recreativa; 2. ensino de conteúdos escolares; 3. diagnóstica, a fim de se ajustar o ensino às necessidades infantis” (KISHIMOTO, 1994, p.118). No entanto, para que o jogo alcance ao máximo o seu potencial no desenvolvimento infantil, é necessário que ele seja planejado intencionalmente como forma de atender às necessidades apresentadas pelas crianças.

Para tratar dos jogos como uma prática educativa, para Lima (2008), “muitas vezes esbarramos numa tendência que se encontra com frequência nas instituições educacionais, é denominada “ausência e proibição da brincadeira”, nessa perspectiva, o jogo é tratado como obstáculo para a aprendizagem, pois desconcentra e dispersa a criança” (LIMA, 2008, p.26). A escola, tendo em vista a sua função de proporcionar o ensinar, não oferece estrutura física, nem materiais adequados para que as crianças participem dessas atividades.

Para entender o jogo como estratégia metodológica não significa reduzi-lo a um mero instrumento didático, pois o jogo e a brincadeira antes de tudo é uma atividade sociocultural secular e praticada por toda parte do mundo. Os jogos contribuem para promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas, psicomotoras, afetivas e morais, criando possibilidades de construção de atitudes necessárias ao exercício da autonomia e da cidadania. O filósofo Platão, defendia que o jogo como um meio de aprendizagem é mais prazeroso e significativo, de maneira que, inclusive, os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas<sup>14</sup> (PLATÃO, 1951).

---

<sup>14</sup> PLATÃO. Les lois - Cap. I e VII. Tome XI e XII, Collection des Universités de France, Paris - Les Belles Letres, 1951.

Para Lima (2008), a utilização do jogo e da brincadeira como meio de ensino-aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento, é um importante recurso para o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança (LIMA, 2008, p.14).

Ao longo do tempo, foram criados obstáculos com relação ao jogo e a brincadeira no processo educativo. Contudo, defendemos que estes podem ser utilizados de forma complementar, colaborando na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender que se instalou na escola. Para Lima (2008):

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos (LIMA, 2008, p.28).

Vygotsky (1991), alerta que frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VYGOTSKY, 1991, p. 62). Assim, este estudo se acentua na tentativa de propor aprendizagens por meio do jogo. Desta forma, considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças das séries iniciais do ensino fundamental, público focal deste estudo, as experiências oferecidas em forma de jogos podem ser um privilegiado recurso para a formação da cidadania, para o desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança e, também, como forma particular de expressão, interação e comunicação.

### 3.2.1 OS JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Os jogos africanos e afro-brasileiros, na sua relação como práticas socioculturais é o ponto de partida desta pesquisa, e assim, a concepção de jogos como proposta sociocultural para o ensino vai tomando corpo no estudo.

Assim, abordando a história e cultura dos povos africanos, BRASIL (2014), há muito a se aprender sobre este continente e os processos de recriação de suas culturas, presentes em todos os lugares do mundo para os quais as diferentes etnias africanas foram dispersas, seja por processos comerciais, seja pela imigração espontânea, seja pelo movimento violento do tráfico negreiro. No Brasil, são incontáveis os estudos que afirmam essa presença de elementos culturais africanos recriados em nosso contexto histórico e sociocultural. É também notório, como tal movimento permeia a vida, o modo de ser, os conhecimentos, as tecnologias, os costumes, a musicalidade e a corporeidade dos outros grupos etnicorraciais que conformam a nossa população (BRASIL 2014, p. 12).

Buscando fortalecer a cultura africana e afro-brasileira dentro dos ambientes educacionais, entendemos que a escola é um dos principais espaços para refletir, ensinar e aprender sobre as diferentes raças que formam a variedade de culturas de norte a sul do país. Por meio da música, da dança, da culinária, dos costumes, sobretudo dos jogos e das brincadeiras, e tantos outros aspectos que tornam esse povo tão diverso.

Não querendo ser pessimista, mas o ensinamento dessas culturas vem acontecendo bem timidamente, como adverte o professor Kabengele Munanga (2005): Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmo conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar.

No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações

flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.15). Para o referido autor, os conflitos étnicos recorrentes no chão da escola, são excelentes oportunidades para o/a professor/a mediar às discussões acerca da cultura africana e afro-brasileira, isso consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator hierárquico entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o/a estudante discriminado/a para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introduzida em detrimento de sua própria natureza humana.

Enquanto o ensino das culturas africana e afro-brasileira, a grande questão é que no ambiente escolar, quase sempre, o ensino dessas culturas, fica restrito as apresentações de dança, capoeira, maculelê ou à criação de elementos de artes, durante o Dia do Folclore ou Dia da Consciência Negra, 20 de novembro. Na obra “da Cor da Cultura<sup>15</sup>”, há várias sugestões para se trabalhar a cultura africana e afro-brasileira na educação básica, a professora Mônica Lima (2006), entende que:

Na Educação Infantil, tempo dos primeiros passos na vida social, seria importante semear atitudes positivas e, pela via do lúdico e do afeto, estimular o contato, a admiração, o encanto pela estética e pelo imaginário africano e afrodescendente. Brincadeiras e brinquedos, cantigas e muita “contação” de histórias que falem, lembrem e se refiram ao mundo negro servirão como meios para romper ou evitar que se construam barreiras e preconceitos. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, podem-se introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira também através de lendas, contos, cantigas, brincadeiras, mas já inserindo mais aspectos de conteúdo histórico (LIMA, 2006 p. 48).

Durante o desenvolvimento do estudo, os jogos africanos e afro-brasileiros nos permitiu compreender que essas práticas apresentam algumas características particularidades, como a predominância de

---

<sup>15</sup> Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura ; v.5).

brincadeiras coletivas e altamente desafiadoras, do ponto de vista motor, cognitivo e do trabalho coletivo. Para Débora Alfaia Cunha (2016) “é remeter a vivência lúdica alimentada pelos conteúdos, valores, histórias, ritmos, enfim, pela cultura negra, em suas mais diferentes manifestações” (CUNHA, 2016, p.16). Seja pelos jogos criados no continente africano, ou seja, pelos jogos afro-brasileiros (re)criados em nosso país.

Agora abordando os jogos como proposta sociocultural, Maranhão (2009), afirma que os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, da mesma forma que a religião, as artes e outras manifestações culturais da humanidade, o indivíduo vive dentro de comunidades onde ensina/aprende dentro de uma unicidade (MARANHÃO, 2009, p.49).

Para Cunha (2016):

A maioria desses jogos é praticada em grupos e exigem a capacidade de cooperação para que se tornem divertidos. Mesmo quando envolvem competição as brincadeiras permitem a participação de muitas crianças jogando ao mesmo tempo, competindo em equipes ou individualmente. Aliás, essa característica facilita a inclusão desses jogos no ambiente escolar, pois estes permitem a participação de todos os alunos de uma turma (CUNHA, 2016, p. 23).

Para Verônica Volski (2015), Os jogos africanos e afro-brasileiros, da mesma forma que a religião e outros saberes, sempre estiveram presentes na vida social dos povos desta cultura, transmitido e praticado pelos indivíduos em suas comunidades. Seus folguedos e seus jogos, muito mais do que “meros objetos lúdicos”, representavam sua prática social, as complexas relações potencializadas pelo lúdico em espaços de fronteiras étnicas e culturais (VOLSKI, 2015, p. 39). Mesmo com essas diferentes características, permitem que ao jogar as crianças entrem em contato não apenas com o jogo propriamente dito, mas com aspectos socioculturais que as cercam. Desta forma, no ambiente escolar, o/a professor/a deve problematizar após as atividades e sobre suas origens, além da possibilidade de abordar elementos contidos nos jogos.

Citamos por exemplo, o jogo “Mamba” (espécie de serpente peçonhenta africana), originado na África do Sul, consiste numa brincadeira de pega-pega, quando os/as participantes são pegos, colocam as mãos na cintura do pegador/a formando uma serpente. Ao final da atividade o

professor pode apresentar algumas possibilidades pedagógicas, como: discutir o racismo tomando como base o Apartheid (segregação racial), a história de Nelson Mandela, apresentar e discutir geograficamente o continente africanos, bem como, abordar a questão das serpentes peçonhentas, apontando as características das peçonhentas e não peçonhentas, etc. Nesse sentido, os jogos surgem como um importante recurso educacional.

Com relação ao ensino dos jogos como possibilidade pedagógica. Maranhão e Gonçalves Junior (2009), afirmam que “os jogos na cultura africana como também em outras culturas, possuem algumas particularidades em relação a gênero, idade e número de participantes e outros” (MARANHÃO & GONÇALVES JUNIOR, 2009, p.8), Neste estudo, os jogos quando necessário foram adaptados para realidade da turma (público alvo da pesquisa). Pois, a ideia é utilizar os jogos de forma interdisciplinar, na tentativa de aproximar ao máximo, os conteúdos escolares, das histórias de vida dos/as estudantes.

Para o ensino dos jogos no contexto educacional, vale lembrar, que existe uma extensa produção científica sobre essa temática no ambiente escolar. Contudo, o que observamos, são práticas limitadas às quadras, aos pátios, e demais áreas de recreação, e quase sempre sem fins pedagógicos, sendo trabalhadas de forma isolada e descontextualizada. Portanto, o estudo propõe investigar a relevância das práticas de jogos no processo educacional. A intenção é superar a ideia da “prática pela prática”, ou jogo pelo simples prazer de jogar, a nossa pretensão é de contextualização do jogo, podendo ensinar conteúdos escolares de forma interdisciplinar, bem como, a valorização da cultura dos jogos e brincadeiras populares, além, os valores e atitudes tão escassos na sociedade atual. Desta forma, acreditamos que seja possível a conciliação entre o jogar e o aprender no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea.

Alesandro Pereira, Luiz Gonçalves Jr e Petronilha Silva (2009) ressaltam que, ao brincar e jogar na rua ou na escola, podemos sentir em situações de acolhimento étnico-cultural: valorização, receptividade, conforto e alegria. Como também, em situações de tolhimento étnico-

cultural: desvalorização, constrangimento, desconforto e tristeza. De um modo ou de outro são momentos de aprendizagem que, no entanto, oscilam entre prazer e dor, devendo as primeiras serem encorajadas e as segundas banidas de nossa sociedade (PEREIRA, GONÇALVES JUNIOR e SILVA 2009, p.1). Desta maneira, pensar a contribuição da ludicidade para a educação, é enfrentar o desafio de pesquisar e selecionar jogos africanos e afro-brasileiros que permitam contribuir no processo educativo, valorizando esta prática sociocultural e acima de tudo, saber mediar às diferenças dos/as estudantes, minimizando as questões de preconceito no ambiente escolar.

### 3.2.2 INTERDISCIPLINARIDADE: COMO POSSIBILIDADE DE ENSINO

Falar de interdisciplinaridade torna-se inevitável não apresentar os conceitos de transdisciplinaridade e multidisciplinaridade. Pois, apesar de serem comumente utilizados em estudos, apresentam-se em conceitos diferentes. Desta forma, a transdisciplinaridade surge em Portugal no congresso realizado em 1994:

O 1º Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, aconteceu no Convento de Arrábida, no qual foi elaborada a “Carta da Transdisciplinaridade”, escrita e assinada conjuntamente por Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas. Composta por um preâmbulo seguido de quinze artigos, a carta se constitui “(...) como um conjunto de princípios fundamentais da comunidade dos espíritos transdisciplinares, constituindo um contrato moral que todo o signatário desta Carta faz consigo próprio, livre de qualquer constrangimento jurídico e institucional” (MORIN, NICOLESCU & FREITAS: 1995) citado por (GALLO, 2007, p.84).

Para Gallo (2007), a transdisciplinaridade “baseie-se num pensamento complexo que ao mesmo tempo separe e associe os domínios do conhecimento, propondo relações que não tornem homogêneos os diferentes saberes” (GALLO, 2007, p.85).

Gallo (2007), entende a multidisciplinaridade como:

A justaposição de conhecimentos, o estudo de um mesmo objeto sob os pontos de vistas de múltiplas disciplinas, nem sempre convergentes. Por exemplo: um determinado quadro pode ser estudado não só pela arte em seus aspectos estéticos e artísticos, mas também pela história ou pela religião (GALLO, 2007, p.83).

Apresentando a interdisciplinaridade como estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa, Gallo (2007), define como:

À importação do método de uma ou mais disciplinas para outra(s). Diz respeito sempre ao objeto de estudo de disciplinas do ponto de vista da metodologia: quando se faz a transferência de método, fica-se no espaço da interdisciplinaridade. A partir dessa integração, novas perspectivas ou mesmo novas áreas de estudo e do saber podem surgir. Não há, portanto, uma prática interdisciplinar sem uma mudança de ordem metodológica (GALLO, 2007, p.83-84).

Para Macedo (2011), a interdisciplinaridade “é a interação entre as disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos” (MACEDO, 2011, p.49).

Historicamente, a escola sempre foi apegada às tradições de uma instituição fria, triste, sem cor, sem luz e distante da afetividade. Na obra *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*<sup>16</sup>, Ramos (2002), quebrar esse modelo tradicional, significa, mudar, romper as amarras, quebrar couraças e agir de forma mais livre, numa racionalidade aberta, sem apegar-se a velhos mitos ou teorias superadas. Assumir a mudança numa perspectiva interdisciplinar é exercitar a metáfora do olhar que busca a pluralidade, sem desconsiderar a singularidade. É valorizar os mínimos sinais, como indicativos de grandes significados. Assumir a mudança implica (re)tornar, (re)ver, (re)encontrar e (re)fazer o feito. Ao (re)descobrir, (re)entender e (re)significar a sua realidade interior, o ser humano dá o primeiro passo para encontrar o caminho da mudança: o desenvolvimento da plenitude do ser inteiro, que busca o aperfeiçoamento e a auto-realização (RAMOS, 2002, p.72). Para essas mudanças acontecerem, precisa-se que professores/as e estudantes encarem o desafio das novas aprendizagens, neste tempo de complexidade e inteligência interdisciplinar, é preciso integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como

---

<sup>16</sup> *Dicionário em construção: interdisciplinaridade* / Ivani C. A. Fazenda (org.) - 2. ed. - São Paulo : Cortez, 2002

verdade absoluta. Esses são possivelmente os maiores desafios da escola nesse movimento.

Silva (2008) apresenta que a temática da interdisciplinaridade tem sido discutida sob dois enfoques, o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares. No campo da epistemologia, toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade. Pelo enfoque pedagógico, discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar (SILVA, 2008, p.2). Como exposto pelo autor, neste estudo adotamos o enfoque pedagógico no trato da interdisciplinaridade. Dada à especificidade deste estudo, busca-se refletir sobre o papel da interdisciplinaridade no processo de ensinar e de aprender na escolarização formal.

Referindo-se a formação na educação, pela e para a interdisciplinaridade, Ivani Fazenda (2002), diz que precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, trabalhos esses referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. A formação à interdisciplinaridade (enquanto enunciadora de princípios) pela interdisciplinaridade (enquanto indicadora de estratégias e procedimentos) e para a interdisciplinaridade (enquanto indicadora de práticas na intervenção educativa) precisa ser realizada de forma concomitante e complementar. Exige um processo de clarificação conceitual que pressupõe um alto grau de amadurecimento intelectual e prático, uma aquisição no processo reflexivo que vai além do simples nível de abstração, mas exige a devida utilização de metáforas e sensibilizações (FAZENDA, 2002, p.14). Nessa direção, emergem novas formas de ensinar e aprender que ampliam significativamente as possibilidades de inclusão, alterando profundamente os modelos cristalizados pela escola tradicional. Num mundo com relações e dinâmicas tão diferentes, a educação e as formas de ensinar e de aprender não devem ser mais as mesmas. Um processo de ensino baseado na transmissão linear e parcelada da

informação livresca certamente não será ou não está sendo mais suficiente.

Para Silva (2008), a escola, como lugar legítimo de aprendizagem, produção e reconstrução de conhecimento, cada vez mais precisará acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que hoje participam da construção de novos conhecimentos. Neste sentido, a escola precisará acompanhar o ritmo das mudanças que se operam em todos os segmentos que compõem a sociedade. O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo (SILVA, 2008, p.7). Desta forma, entendemos que além das instituições educacionais, os/as professores/as também deverão passar por este processo de transformação. Para Fazenda (1979), a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 1979, p. 48-49).

Para Silva (2008), um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar, possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores/as diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico (SILVA, 2008, p.8).

### 3.2.3 ESTUDOS ETNICORRACIAIS, E SEUS MARCOS LEGAIS

No ordenamento jurídico brasileiro, a principal legislação que regulamenta o sistema educacional é a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB.<sup>17</sup> Nela, estão previstos que os currículos da educação infantil, do ensino

---

<sup>17</sup> Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF).

fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Ela apresenta no Artigo 26, mais precisamente no inciso 4º que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes africana, indígenas e europeias”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), especificamente na área de Educação Física, indicam nos objetivos gerais, 4º item que ao final do ensino fundamental, o/a estudante seja capaz de: “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais” (BRASIL, 1997, p.5). Ainda indicam que, a Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p.24). Portanto, um dos desafios da escola é propor e investir na superação da discriminação e preconceito, pois o nosso país é representado por diferentes grupos étnicos. Assim, se faz necessário conhecer, reconhecer, respeitar, valorizar e, principalmente, vivenciar as diferentes manifestações socioculturais, inclusive, as africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Fruto das lutas e de reivindicações do Movimento Social Negro, em 09 de janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639, que segundo Moreira (2008):

Surgiu do Projeto de Lei nº 259 de 1999, de autoria dos deputados Esther Grossi (PT-RS) e Benhur Ferreira (PT-MS), substitutivo do Projeto de lei do deputado Humberto Costa. A lei alterou a LDBEN nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país (MOREIRA, 2008, p.26).

Esta Lei teve por propósito acrescentar nos currículos oficiais das redes de ensino a temática História e Cultura Afro-Brasileira. Contudo, ao considerar que o Brasil é um país marcado pela diversidade social e que, portanto, vários povos fazem parte da nossa identidade nacional, sobretudo, os índios que antes mesmo da chegada dos colonizadores, já habitavam o território brasileiro, reconheceu-se a necessidade do respeito e do reconhecimento à cultura indígena, por essa razão, foi promulgada a Lei 11.645/08, que complementou a lei 10.639/03 alterando a redação do artigo 26 – A, acrescentando, ao lado do grupo étnico dos negros, o estudo sobre os índios. Assim, a lei passou a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26 - A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (BRASIL, 2008).

Ainda sobre o processo discriminatório, o texto do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, BRASIL, (2004) indica que:

Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultam no reduzido número de negros/as que chegam ao

ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país (BRASIL, 2004, p. 9).

BRASIL, (2004):

O Brasil conta com mais de 53 milhões de estudantes em seus diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Os desafios da qualidade e da equidade na educação só serão superados se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade. Garantir o direito de aprender implica em fazer da escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade (BRASIL, 2004. p. 3).

### 3.2.4 OS JOGOS COMO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS

Ainda que acreditemos que o jogo seja plural, o objetivo desta pesquisa é de possibilitar a utilização do jogo como recurso pedagógico em ambientes educacionais. Para abordarmos os jogos como práticas socioculturais, observamos que a sociedade de forma geral, os reconhece como atividades recreativas que são utilizadas com o objetivo de distração, relaxamento e desfrute para o corpo. Mas, vale lembrar que nos últimos tempos em ambientes educacionais, os jogos têm sido utilizados como um importante recurso pedagógico, de forma bem tímida é verdade, contudo, é um indicativo de que há um novo olhar neste sentido. Desta forma, entendemos que os jogos são atividades socioculturais praticadas em toda parte do mundo, podendo apresentar significados, conceitos e características diferentes nas diversas culturas, apontando um variado número de fenômenos na concepção de jogo.

Portanto, a palavra 'jogo' esta presente em nosso cotidiano, como podemos perceber em alguns ditos populares como: "entregar o jogo", no sentido se dar por vencido e desistir de uma ação, "fazer parte do jogo", situação de normalidade, "saber jogar", saber conduzir ou saber se comportar em determinada situação, "jogo de cintura", ser flexível, "jogo de empurra", transferência de responsabilidades, "jogar limpo", não enganar o outro em prol de um objetivo, "jogar sujo", enganar o outro em prol de um objetivo, "abrir o jogo", falar a verdade, "esconder o jogo", mentir ou omitir, "está em jogo", algo a conquistar, "ter o jogo na mão", situação de controle,

“virar o jogo”, mudar de uma situação desfavorável para uma situação favorável, entre outras.

Para Daniel Elkonin (1998), o jogo apresenta-se da seguinte forma, Os vocábulos “jogo” e “jogar” possuem muitas acepções. A palavra “jogo” emprega-se com o significado de entretenimento ou diversão. “Jogar” significa divertir-se; também se emprega no sentido figurado de manejar com habilidade: “jogar com os sentimentos de alguém”, ou de conduzir-se com lisura e honestidade: “jogar limpo”, correr um risco: “jogar com a própria vida”; tratar um assunto sério com leviandade: “jogar com fogo”; arremessar em alguma direção: “jogar pedras”; combinar: “jogo de luzes”, “jogo de sofás” etc (ELKONIN, 1998, p. 11).

Caillois (1990), aborda os jogos, dividindo-os em categorias, classificando-os essencialmente como atividades: 1) livre: uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre; 2) Delimitada: circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos; 3) Incerta: já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar; 4) Improdutiva: porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida. 5) Regulamentada: sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta; 6) Fictícia: acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal (CAILLOIS, 1990, p.29). Para o referido autor, os jogos nos permite averiguar os próprios costumes, normas e padrões aceitos e não aceitos de determinada população e/ou comunidade, em outras palavras os jogos são manifestações socioculturais pertencentes ao povo. “Os jogos prediletos de uma comunidade representam muito mais do que o principal passatempo, pois sua prática interfere na história de auto-afirmação da criança e na formação da sua personalidade.

Apontar os conceitos do jogo, não só é uma tarefa penosa, como também delicada. Estudiosos do tema parecem chegar a um consenso quanto à amplitude do significado da palavra como exposto anteriormente. Caminhando para se chegar a uma definição para este termo, serão consideradas as concepções de dois estudiosos do tema: Callois (1990) e Kishimoto (1993), que trilham percursos diferentes, na tentativa de definir o fenômeno.

Kishimoto (1993) afirma que 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, porque enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (KISHIMOTO 1993, p. 15). Elucidando o pensamento da autora, podemos perceber que numa determinada região ou município os mesmos jogos podem ter nomenclaturas e regras diferentes, posso citar como exemplo, o jogo do baleado, no Recôncavo da Bahia, encontramos o referido jogo com três nomenclaturas distintas, “baleado, baleou e queimada”, às vezes nomes diferentes no mesmo município, porém, em bairros diferentes.

Para Roger Caillois (1990),

Os jogos são atividades que possuem certa relatividade temporal, pois sua ação dura enquanto continuar a gerar divertimento e alegria. Não bastasse isso, o resultado de uma partida sempre se encontra em suspensão, caso contrário, não teria o menor sentido continuar a realização da atividade. Esse aspecto garante o desenvolvimento e a manutenção da própria atividade lúdica (CAILLOIS, 1990, p. 29).

Portanto, foi possível perceber que os autores apresentaram diferentes conceitos de jogos, apresentando objetivos distintos, um fala que, tal prática promove a convivência social, o outro afirma que o jogo desenvolve e garante a manutenção da atividade lúdica. Contudo, a utilização do jogo como diversão e relaxamento, foi unanimemente citado. Ciente, e com o compromisso de manter a originalidade do jogo, no intuito de manter espontaneidade e ludicidade desta prática, como exposto pelos

autores. Para esta pesquisa, o jogo será utilizado como recurso pedagógico em abordagens interdisciplinares, buscando ir além do simples prazer de jogar, o objetivo é valorizar esta manifestação sociocultural, além de contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes.

Em diversas culturas, os jogos e as brincadeiras geralmente possuem particularidades em relação a gênero, idade e número de participantes, regras distintas etc. Por exemplo, na cultura africana alguns jogos, são praticados somente por meninas. Desta forma, apresentamos neste tópico, algumas características dos jogos a partir do olhar de autores como, Huizinga (2000) apresenta a liberdade como uma das principais características do jogo, dizendo que, [...] antes de mais nada, o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. Basta perder a característica da liberdade para afastá-lo definitivamente do curso da evolução natural. (HUIZINGA, 2000, p. 10-11). Para o autor citado, com a ausência da liberdade, o jogo perde a sua naturalidade. Porém, compreende também que algumas regras devem ser impostas para que os jogos possam acontecer, com intuito de que o seu objetivo seja alcançado.

Huizinga (2000),

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Roger Caillois (1990), referindo-se à característica da liberdade no jogo, afirma que, [...] dentre as principais características de qualquer jogo humano destaca-se a constante presença da ideia de limites e liberdades em seu desenvolvimento, pois: “todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é, e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido”. Esse conjunto de regras não pode ser violado sob qualquer hipótese, pois, acarretaria a destruição da atividade, ou seja, a presença de certos limites é incontestável na prática de qualquer jogo (CAILLOIS, 1990, p.11). Entretanto, para Caillois, o jogador sempre tem uma relativa liberdade de criação, já que devido ao afastamento da vida real podem-se correr alguns

riscos sem grandes consequências para a vida do participante. Contudo, não há como negar a função disciplinadora que exercem alguns jogos em nossa sociedade, principalmente, se levarmos em conta a necessidade que o participante possui em interiorizar certas regras para efetivamente adentrar no universo lúdico dos jogos. Assim, consideramos o jogo como importante recurso sociológico e pedagógico, isso significa acreditar em seu potencial de compreensão social e educacional, além disso, sua prática deve implicar diretamente na vida das crianças, portanto, deve estar inserida nos ambientes educacionais de forma contextualizada.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 ANÁLISE DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Os resultados apresentados consistem na busca de uma compreensão dos possíveis processos educativos presentes na prática dos jogos africanos e afro-brasileiros no contexto educacional, baseando-se diretamente nas informações registradas nos diários de campo. Os diários de campo foram construídos a partir de uma abordagem multirreferencial, estabelecida pelo pesquisador com as/os participantes envolvidos/as na pesquisa.

#### DIÁRIO DE CAMPO: AULA 01

Os dias das intervenções foram combinados com a Diretora da escola para as quintas-feiras, com a turma do 4º ano no turno vespertino (única turma do 4º ano do período). No dia 22/03/2018 aconteceu o contato inicial com os/as estudantes. Chegamos no horário combinado às 15h, a aula iniciou às 15h20 após o intervalo (recreio), fomos para o pátio da escola, lá fomos apresentados pela professora da turma. Inicialmente realizamos a Roda de Saberes e Formação (RSF), fizemos uma apresentação pessoal, e após, diversos jogos que poderíamos vivenciar durante as aulas foram apresentados, dialogamos sobre a experiência dos/as estudantes com os jogos e brincadeiras, e solicitamos que nos fosse apresentada na aula seguinte, uma relação de jogos e brincadeiras, vivenciadas por eles/as, pais/mães ou avós/avôs e por fim, falamos sobre a proposta das intervenções.

Para este primeiro encontro, foram planejadas duas (02) atividades:

#### 1) **Jogo Terra e Mar** (Origem: Moçambique)

**Descrição** - Uma longa reta é riscada no chão, um lado é a “Terra” e o outro o “Mar”, no início podem ficar no lado da terra, ao escutarem o comando do/a professor/a “mar”, todos/as deverão pular para o lado do mar. Porém, pensando em aproximar a atividade das experiências de vida das crianças, foi realizada uma adaptação no jogo, deixando-o da seguinte forma:

**O jogo foi denominado: Jogo das comunidades**

**Descrição** - Riscar ou marcar uma longa reta no chão, um lado é a “cidade” e o outro lado “campo”, no início todas as crianças podem ficar no lado da cidade. Ao ouvirem do/a professor/a: “campo”! Todos pulam para o lado do campo. Para ampliar o jogo, o comando “Quilombo” foi acrescentado e desta forma ao ouvirem: “quilombo”, todos pulam sem sair do lugar.

Como foi a proposta das intervenções, utilizamos o jogo para discutir com os/as estudantes o conteúdo *“formação das cidades”*, que seria abordado pela professora da turma na primeira unidade.



Figura 1: Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo das comunidades, 2018.

Durante a (RSF) final desta atividade, a formação das cidades foi abordada, ou seja, comunidades urbanas, do campo e do quilombo, fazendo um breve histórico, tendo como foco no município de Cruz das Almas-BA, neste momento, os/as estudantes foram questionados sobre o que seria uma comunidade quilombola? Coincidentemente uma estudante residente numa comunidade remanescente de quilombo, respondeu *“professor, é onde só mora preto”*, neste momento processo de escravidão entrou em pauta, fazendo relação com o surgimento dos quilombos que era um local que servia de refúgio para os/as escravizados/as, e o local em que a referida estudante reside atualmente, é uma comunidade remanescente de quilombo. Foi reforçado que o quilombo não é um espaço prioritariamente para pessoas negras. Também foram abordadas as

características de comunidades do campo, bem como, as características das comunidades urbanas.

## **2) Jogo Labirinto** (Origem: Moçambique)

**Descrição** - Com uma pedra em uma das mãos, sem que o outro saiba, os jogadores colocam-se de frente um para o outro, na aresta inicial do “Labirinto”. O jogador que tem a pedra estende as mãos ao colega, tendo este que adivinhar em qual das mãos se encontra a pedra. Se conseguir, ele se desloca para a aresta seguinte do labirinto. Caso contrário, o outro que se movimentará. Este procedimento repete-se até que um dos jogadores chegue à última aresta e ganhe o jogo.

Para utilizar o jogo como proposta interdisciplinar foi necessário fazer algumas adaptações, ficando da seguinte forma: **Descrição** - a turma foi dividida em trios, um/a estudante era o mediador e os outros/as estudantes os competidores. O jogo consiste em perguntas e respostas. Os jogadores colocam-se de frente um para o outro, na aresta inicial do “Labirinto”, o mediador lança a pergunta, sendo que eles responderão de forma alternada, quem acertar a resposta segue em frente, quem errar permanece no mesmo lugar. O/a participante que chegar primeiro ao final do labirinto será declarado vencedor, o/a participante que perder, se tornará o/a mediador/a do jogo.

Neste jogo, foi possível discutir com os/as estudantes o conteúdo “Para que servem os números”, as perguntas foram direcionadas as operações matemáticas (contas de adição e subtração).

Durante a RSF, percebemos muita interatividade dos/as estudantes com os conteúdos discutidos. Contudo, o jogo das comunidades foi uma descoberta para muitos/as estudantes, principalmente no tocante das comunidades quilombolas.

## DIÁRIO DE CAMPO: AULA 02

A segunda intervenção aconteceu no dia 05/04/2018, iniciamos com Roda de Saberes e Formação (RSF), assim, foi realizada a revisão dos conteúdos vistos na última aula, bem como, a apresentação à proposta de aula para o dia. Logo em seguida, as/os estudantes apresentaram os jogos e brincadeiras pesquisados juntos aos familiares como solicitado na aula

anterior, foi um momento muito rico. Dentre dezenas de jogos e brincadeiras apresentados, uma estudante falou que a sua bisavó brincava com pau de sebo e quebra pote. Relembrando um pouco minha trajetória de vida, quando criança na casa da minha avó, no bairro da Tabela, no final da década de 80, um bairro negro, e um dos mais antigos do município de Cruz das Almas, presenciava festivais com jogos e brincadeiras, entre estas as brincadeiras citadas pela estudante.

Foram planejadas duas (02) atividades:

### **3) Corre Onça** (Origem: Brasil)

**Descrição** - Delimita-se um espaço para acontecer o jogo, neste foi demarcado duas linhas com aproximadamente 4 metros entre elas no centro do espaço demarcado. Em uma das linhas ficaram as/os participantes “fugitivos/as”, e na outra linha apenas um/a participante pegador/a (a onça). Ao comando do/a professor/a (corre onça), a onça tenta pegar as crianças antes que cheguem ao final do local demarcado. As crianças que forem pegadas, se tornam onças. O jogo terminará quando a onça conseguir pegar todos os/as participantes “fugitivos”.

**Ampliação do jogo** - Para ampliar o jogo, foi proposta a seguinte adaptação, dois (02) animais pegadores foram colocados com igualdade de participantes. De um lado a equipe das “onças” e do outro a equipe dos “jacarés” (Onça X Jacaré). Quando o/a professor/a falar, “corre jacaré”, o mesmo tem que correr atrás das onças e vice-versa. Vence a equipe que no final do jogo tiver o maior número de participantes. No decorrer da atividade, vivenciamos o jogo, com outras espécies de animais, inclusive os da fauna africana.



Figura 2 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Corre onça, 2018.

Durante a (RSF), discutimos o “Os seres vivos e suas adaptações - *animais silvestres*”, conteúdo a ser discutido pela professora da turma. Desta forma, foram apresentados alguns animais das faunas brasileira e africana. Foi possível perceber que a maioria das/os estudantes conheciam muitos animais, porém, não conseguiam identificar quais eram da fauna brasileira e quais eram da fauna africana, e neste sentido o tema animais foi abordado brevemente.

#### **4) Pega-pega Americano – (Origem: Brasil)**

Jogo sugerido pelos/as estudantes. No primeiro dia de intervenção, havíamos solicitado dos/as estudantes uma relação de jogos e brincadeiras, e naquela oportunidade, eles/as sugeriram brincar de “pega-pega americano”, e nesse momento, questionamos qual o motivo? Eles afirmaram que já praticavam este jogo. Fato que nos deixou surpreso, pois existe um discurso na academia, que as “crianças de hoje em dia” não brincam mais, fazendo uma referência às brincadeiras populares, pois, é comum ouvir pessoas muitas pessoas falarem que as crianças de hoje em dia, utilizam apenas jogos eletrônicos. Porém, esta não foi à realidade encontrada na Escola Joaquim Medeiros, pois, as/os estudantes já jogaram ou ouviram falar na maioria dos jogos/brincadeiras apresentados. Contudo, acreditamos que este conhecimento se dava pela maioria deles/as residirem em comunidades negras e periféricas, aonde ainda é comum encontrar essas práticas socioculturais.

**Descrição** – O/a professor/a escolhe um/a estudante da turma para ser o/a pegador/a. O jogo consiste num pega-pega onde os/as participantes que forem pegos, ficarão em posição de estátua com as pernas entreabertas, para serem salvos, os/as colegas deverão passar agachados por baixo das pernas.



Figura 3 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Pega-pega americano, 2018.

Pudemos discutir com os/as estudantes o conteúdo “os países e as suas diferenças”. Uma vez que este foi proposto pelas/os estudantes, questionamos o porquê do “Americano”, algumas/uns estudantes não souberam responder com exatidão, porém uma estudante fez uma suposição; “*deve ser que esse jogo surgiu nos Estados Unidos*”. Fizemos a exposição do globo terrestre, apresentei os cinco (05) continentes, a partir daí, focamos no continente americano, apontando as Américas; do Norte (onde está localizado o EUA), a América Central e a América do Sul, posteriormente mostramos os países da América do Sul, apontando aqueles que fazem fronteiras com o Brasil.

Na RSF após o jogo “pega-pega Americano” foi possível perceber que as/os participantes não conheciam os países da América, por exemplo, nenhum das/os estudantes conseguiram listar cinco (05) países localizados na América do Sul. E alguns estudantes disseram que os Estados Unidos da América (EUA) ficava localizado no continente europeu.

#### DIÁRIO DE CAMPO: AULA 03

A terceira intervenção, aconteceu no dia 12/04, foi iniciada com Roda de Saberes e Formação (RSF), uma revisão dos conteúdos vistos na aula anterior, bem como, a apresentação da proposta de aula para o dia.

Para esta intervenção, foram planejadas mais duas (02) atividades:

#### **5) Concentração ao Número – (Origem, Egito)**

**Descrição:** O/a professor/a coloca as crianças sentadas formando um círculo e todas receberam um número. Escolhe-se um número aleatoriamente para começar, por exemplo, 4. As crianças batem nas pernas de forma ritmada. A criança escolhida para iniciar deve estar sentada e no ritmo das batidas, dizer seu número e outro número escolhido aleatoriamente, até o limite de números dados aos participantes. Ela disse, por exemplo: “4 e 3”. Em seguida, a criança que recebeu o número três (03) continua: “3, 7”, sempre falando o seu número primeiro e depois outro aleatório de alguma criança que se encontra na roda e assim o jogo continua.

**Ampliação do jogo** - Para deixar a atividade mais desafiadora, o grau de dificuldade da tarefa foi aumentado. O/a participante deve dizer

nessa ordem: o seu número, o número do participante anterior que o chamou e o número de um novo participante. Uma criança diz, por exemplo: “1, 3”, em seguida, a criança que recebeu o número três continua: “3, 1, 7”, sempre falando o seu número primeiro, o número de quem o chamou e o número de um/a novo/a participante. Os três últimos participantes vencem o jogo. Foi possível discutir o conteúdo “composição e ordenação dos números”.



Figura 4 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Concentração ao número, 2018.

Na (RSF), foi abordada brevemente a história da matemática no antigo Egito destacando, uso do sistema de numeração não posicional.

#### **6) Lateiro (Origem, Brasil)**

Este jogo, foi listado por todos os/as indivíduos/as nas entrevistas realizadas nas comunidades com características negras no município de Cruz das Almas e interessante descobrir que esse jogo, é praticado desde a década de 1950 e ainda está sendo praticados nos dias atuais, segundo os relatos dos/as estudantes envolvidos nas intervenções.

**Descrição** - Consiste num esconde-esconde, tendo como elemento principal, uma “lata, garrafa pet ou cone”. O/a professor/a escolhe um/a pegador/a, e este tentará encontrar os demais participantes que estarão escondidos e ao mesmo tempo proteger a “lata, garrafa pet ou cone” para que as/os participantes não se “salvem” (chutar a lata sem ser pego). Assim que o/a pegador/a encontrar algum participante, deve falar 1,2,3 batendo com a lata ou garrafa pet no chão e falar o nome da/o participante

encontrado/a. Quando todos forem encontrados, o/a primeiro/a participante que foi encontrado/a será o/a pegador/a.



Figura 5 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando a brincadeira do Lateiro, 2018.

Na (RSF) foi possível discutir o conteúdo (narrativa), que já havia sido apresentado pela professora da turma. O conteúdo foi abordado fazendo uma narrativa dos jogos populares das comunidades negras do município de Cruz das Almas-BA, a partir das informações obtidas nas entrevistas. Assim, as/os participantes tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da história dos jogos e brincadeiras locais. Posteriormente a professora da turma pode explicar sobre um breve conceito de narrativa.

#### DIÁRIO DE CAMPO: AULA 04

A quarta intervenção aconteceu no dia 19/04, foi iniciada com Roda de Saberes e Formação (RSF), uma revisão dos conteúdos vistos na aula anterior, bem como, a apresentação da proposta de aula para o dia.

Foram planejadas mais duas (02) atividades:

#### **7) Boca de Forno** (Origem, Brasil)

**Descrição** - Consiste num jogo de comando, EX: (Professor) - Boca de forno! (Estudante) - Forno! (Professor) - Faz o que eu mando? (Estudante) - Faço! (Professor) - E se não fizer? (Estudante) - Ganha um bolo!

Inicialmente planejamos a atividade apenas para discutir conteúdo, Datas Comemorativas, que a professora da turma trabalha durante o ano (de acordo com cada data), a primeira vista, a proposta seria apresentar algumas datas comemorativas existentes no Brasil/Bahia/Cruz das Almas. Porém, no desenrolar da atividade, compreendemos a riqueza pedagógica deste jogo, e percebemos que em cada data comemorativa poderiam ser abordados o contexto histórico, conceitos, etc., proporcionando consequentemente o conhecimento sobre as mais variadas datas, bem como as suas representatividades.

Podemos citar aqui, como exemplo, a primeira pergunta que fizemos nesta atividade, um tanto quanto capciosa, “em que data é comemorada a descoberta do Brasil?”, uma estudante respondeu, em 22 de abril, em seguida a mesma fez um questionamento, surpreendente: “professor, é verdade que se os portugueses não descobrissem o Brasil, todos nós seríamos índios?”. Sem pensar duas vezes respondemos: “seríamos e somos!”. Aproveitamos esse momento e falamos sobre a miscigenação do povo brasileiro, das influências africanas, indígenas e europeias em nossa cultura. Também discutimos a Independência do Brasil, quando uma estudante respondeu sete (07) de setembro, pudemos discutir “que independência?” de quem éramos dependentes? Pudemos fazer uma conexão com a influência europeia em nossa cultura, levantada no primeiro questionamento, bem como, a relação dos europeus com os indígenas na época do “descobrimento”.

Neste sentido, discutimos diversas datas comemorativas, abordando os seus contextos históricos. Percebemos que as/os estudantes conheciam a maioria das datas comemorativas, porém, conheciam pouco sobre a representatividade de cada uma delas. Apresentamos aqui o seguinte questionamento: “seria por conta de uma metodologia centrada na memorização?”. Contudo, foi o momento ideal para que pudéssemos contextualizar e dialogar sobre cada uma delas. Desta forma, analisamos que este jogo possui uma riqueza de elementos para serem utilizados como recurso pedagógico.



Figura 6 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Boca de forno, 2018.

### 8) Mãe da Rua (Origem, Brasil)

**Descrição** – O jogo consiste num pega-pega, escolhe-se um/a participante para ser a mãe/pai da rua, o restante dos/as participantes são divididos em duas equipes. Com um giz, duas linhas paralelas são desenhadas no chão com uma distância de aproximadamente três metros entre elas. O lado de dentro das linhas representa a rua e o lado de fora, as calçadas. Cada equipe representava um país e cada equipe deveria ocupar uma calçada. O objetivo é atravessar para o outro lado sem ser apanhado pela mãe/pai da rua. Vence a equipe que ao final da atividade, ficar com maior número de participantes. O jogo aconteceu da seguinte forma. Pausa para contextualização, na aula (02) quando falamos da origem dos números no antigo Egito, três (03) estudantes falaram sobre uma novela que estavam assistindo numa determinada emissora de televisão, intitulada “Os dez mandamentos”, uma das estudantes falou, “*professor, hoje Moisés vai abrir o Mar Vermelho*”. Voltando ao jogo, então tivemos uma ideia e solicitamos que a professora da turma trouxesse o globo terrestre que fica na secretaria da escola. Mostramos aos estudantes onde está situado o Mar Vermelho, de um lado o Egito e do outro a Arábia Saudita. Organizamos da seguinte forma: a rua era “o Mar Vermelho” uma equipe era o “Egito” e a outra equipe era “a Arábia”.



Figura 7 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando a brincadeira Mãe da rua, 2018.

Na (RSF), pudemos discutir o conteúdo “fronteiras entre os países”. Ao final, fizemos novamente a mostra do globo terrestre, lembrando os cinco continentes vistos na aula 02, e a partir daí, inicialmente exibimos o continente africano mostrando alguns países que fazem fronteiras com o Egito, bem como, a exibição das fronteiras entre a Arábia Saudita e alguns países do Oriente Médio.

#### DIÁRIO DE CAMPO: AULA 05

A quinta intervenção aconteceu no dia 26/04 e utilizamos o pátio da escola para realização das atividades. Iniciamos com Roda de Saberes e Formação (RSF), fazendo uma revisão dos conteúdos vistos na aula anterior, bem como, a apresentação da proposta de aula para o dia.

Para intervenção, foram planejadas duas (02) atividades:

#### **9) Boliche de Garrafa PET (Origem, Brasil)**

**Descrição** – Consiste num jogo de boliche e para a sua execução foram utilizadas duas minibolas e garrafas PETs que foram trazidas pelos estudantes para serem utilizadas como pinos. As garrafas foram completadas parcialmente com água a fim de mantê-las em pé. Fizemos dois (02) campos para o jogo, desta forma a turma foi dividida em quatro (04) equipes (duas equipes para cada campo e estas jogavam entre si). Todas/os as/os participantes tiveram que fazer arremessos. O objetivo do

jogo foi derrubar os pinos, a equipe que fizesse mais pontos venceria o jogo.

Pudemos abordar o conteúdo, “somando e subtraindo números terminados em zero”, este conteúdo já havia sido abordado pela professora da turma. O jogo foi composto por oito (08) pinos, inicialmente combinamos que os pinos transparentes que eram (06) valeriam 10 pontos e os pinos verdes que eram (02) valeriam 20 pontos, vencerá o jogo, as equipes que ao final, alcançaram a maior pontuação.



Figura 8 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Boliche de garrafa PET, 2018.

**Ampliando o jogo** – Alteram-se os valores dos pinos, transparentes trinta (30) pontos e os pinos verdes quarenta (40) pontos e assim sucessivamente. Desta forma, estimulamos as/os participantes que fizessem contas de somar com dezenas e centenas, terminados em (zero) constantemente.

Na (RSF) durante a discussão do jogo, fizemos perguntas sobre as adições e subtrações das dezenas e centenas terminadas em zero. Desta maneira, os/as estudantes eram estimulados a aprender de forma lúdica.

#### **10) Coelho sai da toca** (Origem, Brasil)

**Descrição** – Consiste num jogo cooperativo, todas/os as/os participantes foram as/os coelhinhas/os, estes ficaram nas tocas (garrafas PET e cones). De acordo com o número de participantes, o/a professor/a deverá colocar uma toca a menos. Por exemplo; 20 participantes, 19 tocas. Ao comando do/a professor/a “coelho sai da toca”, todos deverão mudar

de toca, e o/a participante que estava sem toca, deverá procurar uma toca. Desta forma, sempre teria um/a coelhinho/a sem toca. A partir daqui, o jogo ganha uma regra primordial, nenhuma/um coelha/o poderá ficar sem toca. Ao comando do/a professor/a (Coelhinho sai toca), todas/os as/os participantes mudam de toca. Neste momento o/a professor/a retira as tocas de uma a uma, obrigando as/os coelhinhas/os dividirem as tocas, o jogo se encerra quando todas/os as/os coelhinhas/os, dividirem apenas uma toca.



Figura 9 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Coelhinho sai da toca, 2018.

**Ampliando o jogo** – Como a proposta da pesquisa é trabalhar conteúdos escolares, as tocas receberam os nomes dos Estados Brasileiros. Para melhor visualização do jogo, o/a professor/a pode colar o nome dos estados brasileiros nas garrafas ou cones. Por exemplo, ao comando do/a professor/a: “Rio de Janeiro, Bahia e Paraíba”, todas/os participantes deveriam dividir-se apenas neste três estados e assim sucessivamente. Pudemos discutir o conteúdo “Os Estados Brasileiros”.

Na RSF, fizemos mostra do mapa, exibindo os estados brasileiros e o Distrito Federal e falamos brevemente sobre a divisão do país por regiões (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-oeste). Pudemos perceber que os/as estudantes não conheciam os estados brasileiros, confundiram com cidades e até países. Uma vez que, para eles era um conteúdo novo, a aula oportunizou que as/os estudantes tivessem o primeiro contato com a temática.

## DIÁRIO DE CAMPO: AULA 06

A sexta intervenção aconteceu no dia 10/05, fomos para sala de aula e lá iniciamos a RSF, assim, fizemos uma revisão dos conteúdos vistos na aula anterior, bem como, a apresentação da proposta de aula para o dia.

Para esta intervenção, planejamos uma (01) atividade:

### **11) Meu querido bebê** (Origem, Nigéria)

**Descrição** – O jogo acontece da seguinte forma, um/a (01) estudante é escolhido/a e sai da sala, acompanhado de um/a auxiliar (que pode ser outro/a estudante). Os/as estudantes que ficam na sala escolhem um/a estudante da turma para ser o 'bebê'. O 'Bebê' deita no chão e os outros estudantes com um giz, desenharam o seu contorno. O 'Bebê' se junta aos outros participantes. O/a jogador/a que saiu volta e tenta determinar quem é o "bebê", baseado no contorno desenhado, bem como nas características físicas. Se acertar pontua e continua em uma nova rodada. Caso contrário outro assumirá o seu lugar. Ganha quem conseguir mais pontos.

**Ampliação do jogo** – Pensando em dinamizar a atividade, fizemos uma adaptação, a turma foi dividida em três (03) grupos, um grupo responsabilizou-se por fazer o desenho e os outros dois grupos, competiram tentando adivinhar quem estava sendo desenhado, cada grupo discutiria coletivamente, para iniciar a atividade. Fizemos um sorteio para saber quem começaria a adivinhação. A equipe que não conseguisse adivinhar quem era o bebê seria a próxima a desenhar.



Figura 10 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Meu querido bebê, 2018.

Na RSF, pudemos discutir com os/as estudantes o conteúdo primeiros agrupamentos humanos, fizemos a discussão a cerca das características dos grupos humanos, referenciando especificamente os europeus, principalmente os portugueses; os africanos e os indígenas. Depois das mais diversas características físicas e étnicas expostas pelas/os estudantes, fizemos três (03) perguntas, para contextualizar a nossa conversa. 1) Se vocês fossem desenhar um índio, como seria? Neste momento, as/os estudantes começaram a citar, *“uma pessoa com: saia de palha, pena na cabeça, arco e flecha, chocalho” etc.* Concordamos e complementamos a pergunta: quais seriam as características físicas? Cor da pele? Como seria o cabelo? Elas/eles começaram a citar: *“cor morena, cabelos pretos e lisos, corpos “fortes” etc”*. Neste momento, apontamos um estudante na sala que tinha essas características, e assim foram feitas as outras duas perguntas, apresentando as características dos africanos e europeus. Concluimos dizendo que todos nós somos frutos das influências indígenas, dos africanos e dos europeus, alguns com características mais fortes e outros menos, pois, vivemos num país multicultural, que sofreu várias influências ao longo da sua história.

#### DIÁRIO DE CAMPO: AULA 07

A sétima intervenção aconteceu no dia 17/05. Nesta aula houve uma particularidade: a proposta era que a aula fosse ministrada pela professora da turma, com o objetivo de observar se a metodologia proposta teria fácil aplicabilidade para professores/as não licenciados em Educação Física, mais precisamente para os professores/as do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Desta forma, iniciamos com (RSF), assim, foi feita uma revisão dos conteúdos vistos na aula anterior, bem como, a apresentação da proposta de aula para o dia.

Para esta intervenção, planejamos uma (01) atividade:

**12) Cachorro rouba o osso** (Origem, Botswana), adotamos o nome “Cachorro pega o osso”, por entender que o termo roubar não se aplica bem ao contexto escolar.

**Descrição** – A professora escolheu dois (02) grupos com o mesmo número de crianças. Inicialmente, cada criança grupo recebeu um número

e como haviam dezoito (18) estudantes, cada grupo recebeu os números de 1 à 9. Os números se repetiram no grupo 01 e grupo 02. Os grupos ficam um de frente para o outro a aproximadamente oito (08) metros de distância. No meio, entre as equipes, foi colocada uma bola. A professora deveria chamar um número aleatório entre os números distribuídos as crianças. Os/as estudantes que possuem o número chamado, deverão tentar pegar a bola. Quem conseguisse pegar a bola mais rapidamente, marcava ponto para o seu grupo. Ganhava a equipe que ao final do jogo, somasse mais pontos.



Figura 11 Estudantes da Escola Joaquim Medeiros praticando o jogo Cachorro pega o osso, 2018.

**Ampliação do jogo** – No segundo momento a professora colocou mais um elemento no jogo, (um cone) e desta forma o jogo ficou com dois elementos uma bola e um cone. Conseqüentemente a professora passou a chamar dois (02) números de uma só vez, aumentando a complexidade do jogo. No terceiro momento, a professora colocou mais um elemento no jogo, (outro cone), desta forma o jogo ficou com três elementos uma bola e dois cones. Conseqüentemente a professora passou a chamar três (03) números de uma só vez, aumentando mais ainda a complexidade do jogo. Por fim, no quarto e último momento a professora distribuiu os números para os/as estudantes em formas de dezenas, centenas e milhares. Desta forma, os/as estudantes vivenciaram os sistemas numéricos já abordados pela professora em sala.

Na (RSF), a professora apresentou fichas de cartolina com números em unidades, dezenas, centenas e milhares, distribuindo para os/as estudantes, daí então, a mesma fez a discussão a cerca dos Sistemas de

numeração (unidade, dezena, centena e milhar). Foi um momento proveitoso, porém, pude perceber que a maioria dos/as estudantes, apesar de já terem visto o conteúdo, ainda não tinham compreendido, apresentando certa dificuldade em distinguir os sistemas numéricos.

#### DIÁRIO DE CAMPO: AULA 08

A oitava e última intervenção aconteceu no dia 24/05, chegamos à escola no horário combinado às 13h, iniciamos as atividades às 13h15, fomos para sala de aula. Acordamos no início das intervenções, no último dia, os jogos a serem vivenciados seriam escolhidos pelos/as estudantes. Bem como, a realização de uma avaliação oral.

Realizamos a avaliação oral, em forma de Roda de Saberes e Formação (RSF), sendo realizados questionamentos referentes aos conteúdos vistos nas aulas. A abordagem aconteceu na seguinte forma, o professor falava o nome do jogo e as/os estudantes respondiam o que tinham aprendido com o mesmo. Por exemplo: “professor” - Boliche com garrafa Pet? “Estudantes” – *Contas com números terminados em zero, conforme (Apêndice 3 – Avaliação Oral)*. Ao final das discussões, pudemos perceber que a maioria dos/as estudantes compreenderam os conteúdos discutidos, pois, lembraram o que os temas abordaram em cada jogo.

Na segunda parte da aula, assim como combinado na primeira intervenção, os jogos foram escolhidos pelos/as estudantes: Lateiro, esconde-esconde, pega-pega e golzinho (futebol). Estes foram mediados pelos próprios estudantes como forma de confraternização.

Na (RSF) ao final da aula, fizemos o encerramento, explicando que se tratava de uma pesquisa e que infelizmente não estaríamos mais com eles semanalmente. Contudo, a professora da turma, demonstrou ter compreendido a proposta metodológica e que as aulas por meio de jogos continuariam fazendo parte do cotidiano dos/as estudantes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão busca-se apontar as questões centrais que o estudo trouxe como resultado da experiência na Escola Municipal Joaquim Medeiros, com os jogos de origem africana e afro-brasileira como proposta sociocultural para o ensino. Como exposto no estudo, os jogos são elementos fundantes e indissociáveis da cultura. Os resultados apresentados foram frutos da pesquisa-ação realizada na referida escola, com aplicação dos jogos de origem africana e afro-brasileira numa turma do 4º ano do ensino fundamental durante um trimestre.

Desta forma, consideramos com base nos registros em diário de campo, em que o constante diálogo entre os/as professores/as e os/as estudantes/as, a partir das vivências dos jogos de origem africana e afro-brasileira realizados no contexto escolar, proporcionaram a construção dos processos educativos interdisciplinares, relacionados à valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, possibilitando aos estudantes apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e suas curiosidades por meio dos jogos. Assim, propomos apresentar o jogo como uma proposta sociocultural para o ensino, tornando-o assim, um momento de aprender-e-ensinar a respeitar, a conhecer, a reconhecer, a valorizar as diferenças culturais do nosso povo tão diverso.

A referida escola é constituída por diversidade etnicorracial e cultural, pois nela estudam crianças de duas (02) comunidades, remanescente de quilombo, bem como, crianças de comunidades negras com características rurais e urbanas. Contudo, nela parecem se constituir conflitos de identidades etnicorraciais, do não pertencimento/conhecimento da cultura. Podemos citar como exemplo, uma situação ocorrida durante uma das intervenções. Após vivenciarmos o jogo das comunidades, discutíamos na Roda de Saberes e Formação (RSF) o conteúdo “formação das cidades”, quando foi questionada, “*o que é uma comunidade quilombola?*” Uma estudante residente numa comunidade remanescente de quilombo, respondeu “*professor, é aonde só mora preto*”, no momento pude falar um pouco sobre o processo de escravidão, fazendo relação com

o surgimento dos quilombos, mostrando que quilombo era um local que servia de refúgio para os/as escravizados/as. Apesar de não ter sido o foco central deste estudo, notou-se que mesmo os/as estudantes residentes em comunidades remanescentes de quilombo, pouco ou nada sabiam sobre o seu lugar de origem, além disso, percebemos que há pouca preocupação da escola nestas questões.

Entendemos que na escola, o jogo não pode ser dissociado do processo educativo, como infelizmente tem ocorrido em muitas instituições, em especial nas aulas de Educação Física. No espaço educacional precisamos superar da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, para isso, existe a necessidade do/a professor/a compreender a utilização do jogo como proposta pedagógica, ou no mínimo ter um objetivo bem definido para as aulas. Dentre outras, temos algumas práticas recorrentes quando o assunto é jogo na escola. É possível observar que o jogo tem sido tratado de forma secundária, tratado como recreação, esse tipo de atividade é visto como momentos de relaxamento ou descanso das crianças, são momentos nos quais a criança pode se divertir, descontraí-se e descarregar a energia excedente. A atividade é proposta pelo/a professor/a apenas por colaborar, no descanso, na recuperação e no preparo da criança para o “ensino”.

A outra proposta é a que adota o jogo como “proposta pedagógica” transforma as atividades lúdicas em um recurso para sedução, atração e facilitação de aprendizagens de conteúdos das diversas áreas do conhecimento em abordagens interdisciplinares. Nessa perspectiva, o jogo é utilizado como viés para ensinar. Neste estudo, defendemos que as duas atividades são de naturezas distintas, porém são conciliáveis e juntas se complementam, dentro das suas possibilidades e limitações, como recursos pedagógicos.

Ressaltamos aqui a importância do/a professor/a no processo educacional, pois, ele/a, exerce o papel de mediador/a entre a criança e o processo educativo através da cultura dos jogos, e suas intervenções são essenciais para que os/as estudantes ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos. Quando o/a professor/a propõe condições materiais, espaciais, temporais apropriadas e desafiadoras, possibilita que

os/as educandos/as, a partir do seu repertório, brinquem, divirtam-se e aprendam com diferentes elementos da cultura. Seguindo este pensamento, durante as intervenções na escola, um fato que chamou atenção foi o relato informal da professora da turma ao afirmar que *“algumas estudantes que demonstravam pouca concentração e assimilação de conteúdos durante as aulas em sala, eram que mais interagem nas aulas com jogos, principalmente durante as (RSF)”*. Neste sentido, podemos considerar que tal acontecimento se deu por conta de uma aula dinâmica, na maioria das vezes fora do ambiente habitual, onde a atividade lúdica marcava presença constantemente? Ao certo não podemos afirmar, mas, essa foi a nossa finalidade, mostrar os conteúdos pedagógicos a partir das experiências de vida dos/as estudantes, possibilitando que os/as mesmos/as se envolvessem por inteiro nas atividades.

Na última intervenção, foi aplicado um questionário com a professora da turma, com questões que versavam sobre a proposta metodológica, sobre a possibilidade de interdisciplinaridade, por fim, como analisou a participação dos/as estudantes nas aulas por meio dos jogos em comparação as aulas habituais em sala. Tanto quanto a aplicabilidade da proposta metodológica, quanto à possibilidade de atuação interdisciplinar, a professora afirmou que são excelentes propostas para atuação no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e referente à participação dos/as estudantes nas aulas, a professora afirmou que, mesmo abordando os mesmos conteúdos, a participação dos/as estudantes nas aulas realizadas por meio de jogos foram mais efetivas que as aulas habituais/tradicionais.

Uma questão que nos preocupou, foi com relação ao currículo da referida escola. Cabe registrar uma crítica, pois, tivemos muita dificuldade para selecionar os jogos, na tentativa de utilizá-los a partir das experiências de vidas das crianças, pois os livros didáticos utilizados, quase sempre tinham um olhar eurocêntrico. Assim, muitas temáticas se distanciavam das experiências de vidas dos/as estudantes oriundos de comunidades com características negras do interior da Bahia.

Com certas dificuldades e limitações, entendemos que as considerações destacadas podem servir de suporte para outras práticas

educativas, no que se refere à utilização do jogo como proposta sociocultural para o ensino. O jogo, portanto, é um tipo de atividade significativa, atrativa, que atende às necessidades e às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Mas, a sua secundarização é um grave equívoco cometido por muitos/as professores/as e por muitas instituições educacionais. Salientamos, que devemos possibilitar formação de crianças mais críticas, solidárias, autônomas e criativas. Portanto, isso cabe ao professor/a, valorizar o brincar e o jogar, superar as dificuldades e empregar tais conteúdos como proposta pedagógica. Desta forma, concluímos que os jogos apresentam uma gama de possibilidades para prática educacional, estes, sendo utilizados com finalidades pedagógicas, podem gerar conhecimento das mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante recurso pedagógico para o ensino.

## REFERÊNCIAS

Anais do VII Encontro de Educação e Ludicidade (VII ENELUD) - Cultura Lúdica e Formação de Educadores. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Marilete, XAVIER, Antonete (org.) Universidade Federal da Bahia. FAGED/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013. ISBN 978-8560667-28-4

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 67-89.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, SariKnopp. Investigação Qualitativa em Educação. Portugal: porto editora, lda. 1994.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: ><http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos/leiafrica.pdf/view>>. Acesso em: 30/04/2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11. 465, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=236171>> Acesso em: 15 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>:MEC/SECA DI, UFSCar, 2014.144 p.; il.

BROUGÈRE, Gilles . Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens. Lisboa: Portugal, 1990.

CUNHA, Débora Alfaia da. Brincadeiras africanas para a educação cultural / Débora Alfaia da Cunha. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

Currículo: educação, currículo e avaliação: Pedagogia módulo 4, volume 2 – EAD/ Elaboração de conteúdo: Roberto Sidnei Macedo. – [Ilhéus, BA]: EDITUS, [2011]. 114 p.

Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas / Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores ; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. - Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva) 301 p.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e o conceito de cultura/Jocimar Daolio. -Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DIOP, Cheikh Anta. Raça, racismo e o lugar dos negros no destino da humanidade (Entrevista). In MOORE, Carlos. Racismo e sociedade. Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ELKONIN, Daniel, B. Psicologia do Jogo. Álvaro Cabral (Trad.), São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Educação Física / vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006. –248 p.

Esporte e Cidadania: Centro de Referência Esportiva do Recôncavo / organizadores, Rita de Cássia Dias Pereira Alves, Glauco Correia Sales Esteves. – Cruz das Almas: Gráfica Civilização, 2014. 100p. il.

FAZENDA, I. C. A. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo, Edições Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_, I. C. A. (Org.). Dicionário em construção: interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FONSECA JR, João de Deus e JESUS, Jorge Luiz S. de. ESPORTE EDUCACIONAL: Atuação pedagógica dos estudantes de Educação Física, na rede pública de ensino do município de Cruz das Almas. Revista

Extensão. Vol. 13 n. 1 (janeiro, 2018- Cruz das Almas, BA). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Pró-Reitoria de Extensão, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_, Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. PERSPECTIVA, Florianópolis, \ 020,11.02, p.405-423, jul./dez. 2002.

FREIRE, João Batista. Educação como prática corporal / João Batista Freire, Alcides José Scaglia. – 2. Ed. – São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

GALLO, Sérgio Nesteriuk. Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar / José Milton Lima. – São Paulo: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUC/SP, 2007. p. 203.

GIL, Antônio Carlos, 1946. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil.- 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_, Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil.- 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MARANHÃO, Fabiano. Jogos africanos e afro-brasileiros na educação física escolar: processos educativos inter-étnicos. DEFMH e PGE/UFSCar), 2009.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 4ª ed.– reimpressão, São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO ESPORTE E EDUCAÇÃO. Estratégias de Ensino do Esporte Educacional. São Paulo: Gráfica São Paulo, 1ª edição. 2017. p. 104.

KISHIMOTO, T. M. (1993). Jogos infantis. O jogo, a criança e a educação, Vozes, Petrópolis.

\_\_\_\_\_, (1994). O jogo e a educação infantil. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.

LARAIA, Roque de Barros, 1932-1.331c. Cultura: uni conceito antropológico / Roque 14.ed. de Barros Laraia. — 14.ed. — Rio de Janeiro: Jorge" Zahar Ed., 2001.

LE BRETON, David, 1953-A sociologia do corpo / David Lê Breton; 2. Ed. tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIMA, José Milton. O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional / José Milton Lima. – São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 157p.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. in Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 116p. : il. color. - (A cor da cultura).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludopedagogia partilhando uma experiência e uma proposta, In: LUCKESI, Cipriano Carlos. (Org.), Ludopedagogia – Ensaios 01, Salvaor: GEPEL/FACED/UFBA, 2000. p. 119-131.

\_\_\_\_\_, Cipriano. Revista entreideias, Salvador, v.3, n.2, p.13-23, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Cipriano. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista, ano IX n. 15, p.131-136, 2015.

MARANHÃO, Fabiano. Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais / Fabiano Maranhão. -- São Carlos: UFSCar, 2009. 173 f.

Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. il. (A cor da cultura ; v.5).

MOREIRA, Anália de Jesus. A cultura corporal e a Lei n. 10.639/03: um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador / Anália de Jesus Moreira. – 2008. 100 f.

MORAES, Maria. Revista entreideias, Salvador, v.3, n.2, p. 47-72, jul./dez. 2014.

MORIN, Edgar, NICOLESCU, Basarab & FREITAS, Lima de. Carta da Transdisciplinaridade. in: Cadernos de Educação nº8, pp. 7-9. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MUNANGA, Kabengele. O conceito de africanidade nos contextos africano e brasileiro. In Africanidades e brasilidades: culturas e territorialidades. Jurema Oliveira (org.). Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do, JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira. Cultura e Negritude: Linguagens do contemporâneo. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia, O Multiculturalismo Crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. /jun. 2016, p. 3-29.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Sobre dinossauros, carteiras e pássaros-lira: do lúdico na vida ao lúdico na escola. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 9, p. 118-135, jan. 1996. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5662>>. Acesso em: 01 set. 2018.

PEREIRA, Alesandro A.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; SILVA, Petronilha B. G. e. Jogos africanos e afro-brasileiros no contexto das aulas de educação física. In: XII Congresso da Association International e pour la Recherche Interculturelle (ARIC): diálogos interculturais: descolonizar o saber e o poder, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2009. p.1-18. (ISBN: 978-85-87103-36-9).

PLATÃO. Les lois - Cap. I e VII. Tome XI e XII, Collection des Universités de France, Paris - Les Belles Letres, 1951.

Psicologia Escolar e Educacional./ Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.- v. 1, n. 1. 1996-Campinas: ABRAPEE, 1996.

Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 255-263.

Revista da FAEEDBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992.

\_\_\_\_\_, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006.

\_\_\_\_\_, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan./jun., 2006

\_\_\_\_\_, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun., 2006.

SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade/Silvino Santin – 2.ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijui, 2003.— 168 p. - (Coleção educação física).

SANTOS, Santa Marli Pires (Org.) O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA Thiesen, Juarez da, A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* [en línea] 2008, 13 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503910>> ISSN 1413-2478.

Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 1991.

\_\_\_\_\_, 1896-1934 V741L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos. -11ª edição - São Paulo: ícone, 2010.

VOLSKI, Verônica. O jogo em jogo: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas / Verônica Volski. – Guarapuava, 2015. xv, 124 f.: il.; 28 cm.

## APÊNDICE 1

**Escola:** Escola Municipal Joaquim Medeiros      **Diário de Campo:** Nº 01  
**Tema do Encontro:** Jogos e Brincadeiras: Conhecendo os grupamentos humanos, bem como, para que serve os números.  
**Participantes:** Estudantes do 4º Ano      **Data:** 22/03/2018  
**Professora da Turma:** Rosemayre Gomes Freire  
**Professor Pesquisador:** João de Deus Fonseca Junior

### DIÁRIO DE CAMPO

Os dias das intervenções foram combinados para as quintas-feiras, com a turma do 4º ano no turno vespertino (turma única do período), hoje aconteceu o contato inicial com os estudantes do, cheguei no horário combinado às 15h, a aula iniciou às 15h20 após o intervalo (recreio), fomos para o pátio da escola, lá fui apresentado pela professora da turma.

No primeiro momento, realizei a Roda de Saberes e Formação (RSF) inicial, fizemos uma apresentação pessoal e após dialogamos sobre a experiência dos/as estudantes com os jogos e brincadeiras e por fim, falei sobre a proposta das intervenções.

Para este primeiro contato, planejei duas (02) atividades: 1) **Jogo Terra e Mar (moçambique)**, funciona da seguinte forma, **Descrição** - Uma longa reta é riscada no chão, um lado é a “Terra” e o outro “Mar”, no início podem ficar no lado da terra. Porém, pensando em aproximar o jogo das experiências de vida das crianças, fiz uma **adaptação no jogo, ficando denominado: Jogo, Comunidades:** Riscar ou marcar uma longa reta no chão, um lado é a “Zona Urbana” e o outro lado “Zona Rural”, no início todas as crianças podem ficar no lado da urbana. Ao ouvirem: rural! Todos pulam para o lado da zona rural. Ao ouvirem: urbana! Pulam para o lado da zona urbana. Para ampliar o jogo, acrescentei o “Quilombo”, ao ouvirem: “quilombo”, todos pulam sem sair do lugar. Como é a proposta das intervenções, fiz interdisciplinaridade com a *Disciplina de Geografia “conteúdo, formação das cidades”*. Durante a (RSF) final desta atividade, abordei a divisão de localidades, comunidades urbanas, rurais e quilombolas, fazendo um breve histórico, tendo como foco no município de Cruz das Almas, neste momento, perguntei quem sabia o que era uma comunidade

quilombola? Coincidentemente uma estudante residente numa comunidade remanescente de quilombola, respondeu “professor, é onde só mora preto”, neste momento pude falar um pouco sobre o processo de escravidão, que o quilombo era um local que servia de refúgio para os/as escravizados/as, e que existem comunidades remanescentes de quilombo. Também abordei as características de comunidades rurais, bem como, as características das comunidades urbanas. **2) Jogo Labirinto** - Adaptação de uma brincadeira infantil de **Moçambique**. Dividir a turma em trios, um/a estudante será o mediador e os outros dois estudantes irão competir. O jogo consiste em perguntas e respostas. Os jogadores colocam-se de frente um para o outro, na aresta inicial do “Labirinto”, o mediador lança a pergunta, sendo que eles responderão de forma alternada, quem acertar a resposta segue em frente, quem errar continua estacionado no mesmo lugar. O/a participante que chegar primeiro ao final do labirinto será declarado vencedor, o/a participante que perder, se tornará o/a mediador/a do jogo. Neste, fiz a interdisciplinaridade com o “conteúdo de matemática – Para que servem os números (fazendo contas)”. O jogo abordou as operações matemáticas (contas de somar e subtrair).

Na RSF final no momento da avaliação, percebi que para uma pequena parte das/os estudantes, as atividades propostas serviram para fortalecer o aprendizado gerado em sala pela professora da turma (os dois (02) conteúdos já haviam sido trabalhados anteriormente). Porém, a maior parte da turma demonstrou ter assimilado os conteúdos durante intervenção no momento das Rodas de Saberes e Formação. Isso me gerou um questionamento/Hipótese: As/os estudantes assimilam os conteúdos mais facilmente por meio dos jogos e brincadeiras que pelas abordagens tradicionais em sala de aula? Esse é um questionamento, que buscarei uma resposta após os resultados do relatório dissertativo que está sendo produzido.

**APÊNDICE 2**  
**PLANO DE AULA**

<b>Mestrado em História da África</b>	<b>Escola:</b> Joaquim Medeiros	<b>Turma:</b> 4º Ano
<b>Professor:</b> João de Deus	<b>Aula Nº:</b> 01	<b>Período:</b> 22/03/18
<b>Tema:</b> Jogos e Brincadeiras: Conhecendo os grupamentos humanos, bem como, para que serve os números.		<b>Duração:</b> 1h:30
<b>OBJETIVO(S):</b>		
Proporcionar as/os estudantes o conhecimento teórico, no que se refere à divisão de localidades, comunidades urbanas, rurais e quilombolas, por meio de vivências práticas dos jogos e brincadeiras.		
<b>METODOLOGIA:</b>		
Aulas expositivas – Através de Rodas de Saberes e Formação (RSF); Aulas práticas – Através dos jogos e brincadeiras: Terra e Mar e Labirinto.		
<b>CONTEÚDO(S):</b>		
Roda de Saberes e Formação; Aplicação dos jogos e brincadeiras: Terra e Mar e Labirinto. Avaliação da aula.		
<b>1º MOMENTO:</b>		
<b>Roda de Saberes e Formação;</b> Apresentação do professor e da turma, falar da nossa proposta de trabalho; Identificar os jogos e brincadeiras praticados pelos(as) estudantes; Propor direitos e deveres.		
<b>2º MOMENTO:</b>		
<b>Jogo Terra e Mar (moçambique)</b> - Uma longa reta é riscada no chão, um lado é a “Terra” e o outro “Mar”, no início todas as crianças podem ficar no lado da terra. <b>Adaptar o jogo para: Jogo Comunidades, urbanas, rurais e quilombolas</b> – Riscar ou marcar duas longas retas no chão, um lado é a “Zona Urbana”, no meio “Quilombo” e o outro lado “Zona Rural”, no início todas as crianças podem ficar no lado da urbana. * Ao ouvirem: urbana! Todos pulam para o lado da zona urbana. * Ao ouvirem: quilombo! Todos pulam para o quilombo. * Ao ouvirem: rural! Pulam para o lado da zona rural. Quem pular para o lado errado ou fazer menção de pular quando não deve pular sai, e passa a ser o mediador (dar o comando) imediato do jogo. O último a permanecer no jogo vence. <b>Varição:</b> Iniciar com dois comandos e apenas uma linha riscada no chão, para deixar o jogo mais emocionante, introduzir um terceiro elemento: o “quilombo”. Ao ouvirem “quilombo” os jogadores devem dar um pulo, mas sem sair do lugar, ou seja, se estiverem no lado da zona urbana permanecem nesse lado.		
<b>3º MOMENTO:</b>		

**Jogo Labirinto** - Adaptação de uma brincadeira infantil de **Moçambique**. O professor dividirá a turma em trios, um/a estudante será o mediador e os outros dois estudantes irão competir. O jogo consiste em perguntas e respostas. Os jogadores colocam-se de frente um para o outro, na aresta inicial do “Labirinto”, o mediador lança a pergunta, sendo que eles responderão de forma alternada, quem acertar a resposta segue em frente, quem errar continua estacionado no mesmo lugar.

Como variação,

#### **RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Giz.

#### **AVALIAÇÃO:**

\* Fazer interdisciplinaridade com a disciplina de Geografia “conteúdo – *A cidade e o campo*”. O jogo abordará a divisão de localidades, comunidades urbanas, rurais e quilombolas. Possibilidades: falar de escravidão, êxodo rural.

\* Fazer interdisciplinaridade com o “conteúdo de matemática – Para que servem os números (fazendo contas)”. O jogo abordará as operações matemáticas. Possibilidades: Sistema de números decimais, Unidades, dezenas e centenas.

**Avaliação final:** Ao final da intervenção, percebi que para uma parte das/os estudantes as atividades serviram para fortalecer o aprendizado gerado em sala (abordagem teórica realizada pela professora da turma). Porém, outra parte da turma demonstrou ter assimilado os conteúdos durante intervenção com jogos e brincadeiras no momento das Rodas de Saberes e Formação. **Hipótese: saber se os jogos facilitam o aprendizado mais facilmente que em sala.**

### APÊNDICE 3

#### AVALIAÇÃO ORAL

#### JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS

Nº AULA	JOGO	O QUE APRENDEMOS?
01	Jogo das Comunidades	Interdisciplinaridade com a disciplina de Geografia “conteúdo – <i>A cidade e o campo</i> ”. O jogo abordará a divisão de localidades, comunidades urbanas, rurais e quilombolas. Possibilidades: falar de escravidão, êxodo rural.
	Labirinto	Interdisciplinaridade com o “conteúdo de matemática – Para que servem os números (fazendo contas)”. O jogo abordará as operações matemáticas. Possibilidades: Sistema de números decimais, Unidades, dezenas e centenas
02	Jogo Correção	Interdisciplinaridade com o “conteúdo de ciências – Os seres vivos e suas adaptações - <i>animais silvestres</i> ”. A brincadeira abordará a temática fauna, apresentando os animais das faunas; brasileira e africana. Possibilidades: falar da luta pela sobrevivência no mundo animal.
	Pega-pega Americano	Interdisciplinaridade com o “conteúdo de geografia – <i>Os países e suas diferenças</i> ”. O jogo abordará inicialmente o porquê do “Americano” no jogo, a relação dos países da América e Brasil. Possibilidades: Falar de brincadeiras de pega-pega de origem africanas.
03	Concentração ao número	Interdisciplinaridade com a “Matemática – conteúdo: composição e ordenação dos números – <b>Ampliando a brincadeira:</b> após o jogo, o professor pode comentar sobre a história da matemática no antigo Egito destacando, por exemplo, o uso do sistema de numeração não-posicional.
	Lateiro	Interdisciplinaridade com a “Língua Portuguesa – conteúdo: Narrativa”. O jogo abordará a narrativa dos jogos e brincadeiras populares das comunidades negras do município de Cruz das Almas. Bem como, um breve conceito de narrativa.
04	Boca de Forno	Interdisciplinaridade com a “História – conteúdo: Datas Comemorativas” <b>Ampliando a brincadeira:</b> após o jogo, o professor deve comentar sobre as datas comemorativas existentes no Brasil/Bahia/ Cruz das Almas, trazendo um breve histórico destas.
	Mãe da rua	Interdisciplinaridade com a “Geografia – conteúdo: Fronteiras entre os países”. Na RSF, o professor fará uma mostra do globo terrestre, exibindo as fronteiras entre o Brasil e os países da América do Sul.
05	Boliche	Interdisciplinaridade com a disciplina de Matemática “conteúdo: Somando e subtraindo números terminados em zero”. <b>Ampliando a brincadeira:</b> após o jogo, o professor

		deve comentar sobre as adições e subtrações das dezenas terminadas em zero.
	Coelhinho sai da toca	Interdisciplinaridade com a disciplina de Geografia “conteúdo: Os Estados Brasileiros”. Na RSF, o professor fará uma mostra do mapa, exibindo os estados brasileiros e o Distrito Federal e mostrar brevemente a divisão do país por regiões.
<b>06</b>	Meu querido bebê	Interdisciplinaridade com a disciplina de História “conteúdo – <i>primeiros agrupamentos humanos</i> ”. Na RSF, o professor fará uma discussão a cerca das características dos grupos humanos, especificamente dos brasileiros, como por exemplo, as características étnicas. Fazer uma conexão com a aula 03, quando discutimos a miscigenação durante o jogo “Boca de Forno – Datas comemorativas – 22 de abril.
<b>07</b>	Cachorro pega o osso	Interdisciplinaridade com a disciplina de Matemática “conteúdo: Sistema de numeração (unidade, dezena, centena e milhar)”. <b>Ampliando a brincadeira:</b> após o jogo, em roda de saberes e formação, o professor deve apresentar fichas de papel, com números em unidades, dezenas, centenas e milhares, e por fim, fazer uma discussão sobre os respectivos sistemas de numeração.

**APÊNDICE 4****QUESTIONÁRIO DOCENTE****PERGUNTAS PRELIMINARES****1. Professora do quadro efetivo do município?**

Sim                                       Não

**2. Você leciona a quanto tempo na rede básica de educação?**

+ de 5 anos    + de 10 anos    + de 15 anos    + de 20 anos ( ).

**3. Você já atuou com jogos e brincadeiras ou atividade similar no ambiente escolar?**

Sim                                       Não

**4. Caso afirmativo, qual era objetivo?**

Recreação    Distração    Lazer    Pedagógico    Outros.

**PERGUNTAS PRINCIPAIS****1. Como você percebe a aplicação desta proposta metodológica?**

Excelente    Bom    Regular    Ruim    Péssimo.

**2. Como você analisa a possibilidade de atuar com os jogos e brincadeiras de forma interdisciplinar e multidisciplinar?**

Excelente    Bom    Regular    Ruim    Péssimo.

**3. Como você analisa a proposta metodológica utilizada, no que diz respeito à compreensão dos conteúdos?**

Excelente    Bom    Regular    Ruim    Péssimo.

**4. Como foi o envolvimento dos/as estudantes enquanto a participação e interação, nas aulas com jogos e brincadeiras?**

Excelente    Bom    Regular    Ruim    Péssimo.

**5. Nas aulas em sala (habituais), como você avalia o envolvimento das/os estudantes?**

Excelente    Bom    Regular    Ruim    Péssimo.

**APÊNDICE 5**  
**ENTREVISTA NAS COMUNIDADES**

**ENTREVISTA**

1. Em qual a sua cidade residiu durante a sua infância e adolescência?
  
2. Qual o seu Bairro/localidade?
  
3. Em Qual(ais) década(s) conviveu a sua infância e adolescência?
  
4. Liste os jogos e brincadeiras que praticava durante a sua infância?
  
5. Como se pratica esse(s) jogo(s) “regras”?
  
6. O que o jogo te ensinou?

## APÊNDICE 6

### IDENTIFICAÇÃO DAS COMUNIDADES E *LEVANTAMENTO DOS JOGOS*

#### *ENTREVISTADA 01*

Gênero	Feminino
Bairro	Tabela
Tipo de Comunidade	Negra Urbana
Década de Infância	1960
Lista dos Jogos	Corde, Baleado, Pico Bandeira, Macaco, Futebol, Bola de Gude e Lateiro.
O Que o jogo ensinou	Fortalecimento do vínculo de amizade, diversão. (era um momento que compartilhavam lanches).

#### *ENTREVISTADO 02*

Gênero	Masculino
Bairro	Rio Branco
Tipo de Comunidade	Negra Urbana
Década de Infância	1980-1990
Lista dos Jogos	Parangolé, Bola de Gude, Peteca, Lateiro, Cuscuz, Garrafão, Baleado, Futebol, 7 Pedras e Boliche com garrafas Pet.
O Que o jogo ensinou	Fortalecimento do vínculo de amizade.

#### *ENTREVISTADO 03*

Gênero	Masculino
Bairro	Santo Antônio
Tipo de Comunidade	Negra Urbana
Década de Infância	1980
Lista dos Jogos	Futebol, Garrafão, Baleado, Bola de Gude, Parangolé, Lateiro, Esconde-Esconde, Pega-Pega, Corde, Macaco, Polícia e Ladrão.
O Que o jogo ensinou	Socialização.

#### *ENTREVISTADO 04*

Gênero	Masculino
Bairro	Tabela
Tipo de Comunidade	Negra Urbana
Década de Infância	1970
Lista dos Jogos	Baleado, Futebol, Garrafão.
O Que o jogo ensinou	

#### *ENTREVISTADO 05*

Gênero	Masculino
Bairro	Rio Branco
Tipo de Comunidade	Negra Urbana
Década de Infância	1960-1970
Lista dos Jogos	Futebol, Parangolé, Pião, Arraia, Pico Bandeira, Bola de Gude, Baleado, Lateiro, Esconde-Esconde.
O Que o jogo ensinou	

#### *ENTREVISTADO 06*

Gênero	Masculino
Bairro	Assembléia
Tipo de Comunidade	Negra Urbana
Década de Infância	1960
Lista dos Jogos	Futebol, Parangolé, Pião, Arraia, Pico Bandeira, Bola de Gude, Baleado, Lateiro, Esconde-Esconde.
O Que o jogo ensinou	

*ENTREVISTADO 07*

Gênero	Masculino
Bairro	Alberto Passos
Tipo de Comunidade	Negra Urbana
Década de Infância	1950-1960
Lista dos Jogos	Futebol com bola de meia, Arraia, Parangolé, Pião, Periquito, Bola de Gude, Badogue, Lateiro, Esconde-Esconde, Armas.
O Que o jogo ensinou	Interagir com os amigos (o meu pai me proibia de brincar).

*ENTREVISTADA 08*

Gênero	Feminino
Bairro	Escola de Agronomia (atual UFRB)
Tipo de Comunidade	Negra Rural
Década de Infância	1970-1980
Lista dos Jogos	Pião, Macaco, Boca de Forno, Pega-pega, Garrafão, Capitão, Ponga, Parangolé, 7 Pedras, Baleado, Corda, Elástico, Bambolê, Boneca, Futebol, Lateiro, Esconde-Esconde, Voleibol, Atirei o pau no gato e Ciranda.
O Que o jogo ensinou	Socialização.

*ENTREVISTADO 09*

Gênero	Masculino
Bairro	Quilombo da Vila Guaxinim
Tipo de Comunidade	Quilombola
Década de Infância	1970-1980
Lista dos Jogos	Lateiro, Esconde-Esconde, Jante, Bola de Gude, Pneu, Carro de Kiboa, Pé de Lata, Carro de Sardinha, Garrafão, Pião, Baleado, Macaco, Chicotinho queimado, morto-vivo, estatuá.
O Que o jogo ensinou	Fortalecer a amizade.

*ENTREVISTADA 10*

Gênero	Feminino
Bairro	Quilombo da Linha
Tipo de Comunidade	Quilombola
Década de Infância	1980
Lista dos Jogos	Bola de Gude, Baralho, Macaco, Esconde-Esconde, Pega-Pega gelou, Lateiro, Boca de Forno, Baleado, Mimica, Corda, Polícia e Ladrão e Contação de Histórias.
O Que o jogo ensinou	Fortalecer a amizade.

*ENTREVISTADO 11*

Gênero	Masculino
Bairro	Embira
Tipo de Comunidade	Negra Rural
Década de Infância	1960
Lista dos Jogos	Bola de Gude, Parangolé, Pico-Bandeira, Baleado, Castanha, Pé de Lata, Cavalo de Pau, Carro de Sardinha, Lateiro, Esconde-Esconde, Carro de Kiboa, Pé de Lata, Carro de Sardinha, Garrafão, Pião, Pega-pega Baleado, Macaco.
O Que o jogo ensinou	Fortalecer a amizade, união e Cooperação.

## ANEXO 1

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Menores de 18 anos, sem condições de manifestar o seu consentimento.

Nome

Completo: \_\_\_\_\_

R.G.:

\_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

—

Neste ato representado por mim,

Nome

Completo: \_\_\_\_\_

R.G.:

\_\_\_\_\_ CPF: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

—

Está sendo convidado a participar de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão de Curso, para obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, intitulado, **“Os jogos de origem africana e afro-brasileira: uma proposta sociocultural para o ensino”**.

## **ANEXO 2**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em  
HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS  
Telefone: (75) 3425-2242**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, autorizo a divulgação dessas informações, restritamente para pesquisa desenvolvida no Mestrado em História da África da Diáspora e dos Povos Indígenas, do Programa de Pós-graduação da UFRB. Referente ao Relatório Dissertativo, intitulado: “Os jogos de origem africana e afro-brasileira: uma proposta sociocultural para o ensino”.

Com a promulgação de leis que trazem a obrigatoriedade de inserção das discussões da temática História e Cultura Afro-Brasileira, como a Lei 10.639/03, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 e Resolução CNE/CEB nº 8 de 20 de novembro de 2012 e da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a pesquisa objetiva identificar os possíveis direcionamentos que fomentem discussões sobre o Estudo das Relações Etnicorraciais, em especial, os jogos de origem africana e afro-brasileira.

Acreditamos que sua colaboração será fundamental para efetivação do objetivo aqui apresentado, contribuindo significativamente para as ações voltadas para o fortalecimento da educação para as Relações Etnicorraciais. Caso aceite fazer parte dessa pesquisa, sua atuação consistirá em permitir algumas observações com registro escrito sobre as suas experiências relacionadas aos jogos e brincadeiras vivenciados na infância.

Ao participar da entrevista sobre o tema acima apresentado, a fim de contribuir com essa pesquisa. É importante informar que nos comprometemos em utilizar as informações concedidas apenas para fins

acadêmicos, também nos comprometemos em garantir a confiabilidade dos diálogos. Devemos salientar que não há obrigatoriedade de sua participação nesta pesquisa e que, caso queira desistir da mesma, em quaisquer das etapas, sua decisão será acatada e respeitada. Após estes esclarecimentos, se o Senhor/a aceitar participar desse trabalho de pesquisa, por favor, assine o termo no campo abaixo indicado. Este consta de duas vias. Sendo que uma fica de posse do pesquisador que lhe apresenta e a outra ficará de posse do/a participante. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa, poderá nos contatar através do telefone do Programa de Pós-graduação citado, no cabeçalho deste documento ou através do seguinte endereço eletrônico: joaodedeus22@hotmail.com.

Atenciosamente,

**Orientadora:** Rita de Cássia Dias Pereira Alves

---

João de Deus Fonseca Junior

---

Participante