



**Pensando outras
perspectivas de história
e a diversidade cultural
a partir do brinquedo e
das brincadeiras em
diferentes espaços-
tempos**

**Thinking other
perspectives
of history and cultural
diversity based
on toys and games
in different
spaces-times**

André Lucas Porto Guimarães

Discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Integra o Subprojeto História PIBID-UFRGS.

Leonardo Eggres

Discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Integra o Subprojeto História PIBID-UFRGS.

Roberta Madeira Melo

Discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Integra o Subprojeto História PIBID-UFRGS.

Carla Beatriz Meinerz

Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Integra o Subprojeto História PIBID-UFRGS.

Resumo:

História do brinquedo e das brincadeiras é uma oficina educativa desenvolvida no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, em ações do subprojeto História do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esta oficina, voltada para crianças, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, possui como eixo temático o ensino de História, a educação para a diversidade e as brincadeiras em distintas culturas ao longo dos tempos. O presente artigo reflete sobre as possibilidades dos jogos e brincadeiras para tratar das histórias e culturas indígenas e africanas, reconhecendo o potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola. São utilizados autores que tratam do brinquedo e da brincadeira em diferentes campos do saber, entre eles, Johan Huizinga (1993) e Tânia Ramos Fortuna (2004); assim como a publicação organizada por Giacomoni e Pereira sobre Jogos e Ensino de História (2013).

Palavras-chave: Ensino de História. Brinquedos. Jogos e Brincadeiras. PIBID.

Abstract:

History of toys and games is an educational workshop developed in the School of Application (CAp) UFRGS, in actions of the subproject of History of the Scholarship Program for Initiation to Teaching (PIBID). This workshop, geared for children, students from the early years of elementary school, has as subject the teaching of history, education for diversity and play in different cultures throughout the ages. This paper reflects on the possibilities of games and ludic activities to address the indigenous and African stories and cultures, recognizing the potential in this playful appropriation of pedagogical experiments for the construction of historical knowledge in school. We use authors who treat toys and play in different fields of knowledge, among them Johan Huizinga (1993) and Tania Ramos Fortuna (2004); and the publication organized by Giacomoni and Pereira on Games and Teaching of History (2013).

Keywords: Teaching of History. Toys. Games and Play. PIBID.

Introdução

Refletiremos, nesse trabalho, a partir de experimentações realizadas numa oficina educativa intitulada: *História do brinquedo e das brincadeiras*, desenvolvida no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em ações do Subprojeto História do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ocorrida entre 12 de agosto a 18 de outubro de 2014. Destinada a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a oficina tratou de temas vinculados ao ensino de História, a educação para a diversidade e as brincadeiras em distintas culturas ao longo dos tempos. Através do planejamento coletivo e colaborativo, criamos estratégias pedagógicas cujo objetivo principal foi promover o acesso a histórias sobre o brincar em diferentes culturas, levando as crianças a experimentar de forma lúdica, isto é, por intermédio de jogos e brinquedos, algumas formas de expressão dessa diversidade cultural. Em consonância com o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tornaram obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na Educação Básica, enfatizamos nessa experimentação os brinquedos e brincadeiras de matriz africana e indígena. Compreendemos o jogo como prática cultural que pressupõe a interação social, e exploramos essa temática a partir do reconhecimento do potencial presente na apropriação do lúdico em experimentações pedagógicas de construção do conhecimento histórico na escola, justamente pela capacidade de criar vínculos entre os pares (jovens estudantes), dos pares com os mestres (adultos professores) e de ambos com os saberes e fazeres que circulam dentro e fora da sala de aula. A realização da oficina foi ao encontro do potencial da escola enquanto espaço sociocultural facilitador da permuta e ampliação de experiências dos alunos.

Iludindo-se: entrando no jogo do aprender brincando

*“Tem que começar em algum lugar,
tem que começar em uma hora,
que lugar melhor que esse?
Que momento melhor que agora?”¹*

¹ RIOCORRENTE - (filme, 2013) – Direção: Paulo Sacramento. Brasil, 2013.

Aqui fazemos referência à palavra ilusão, que significa literalmente “em jogo”, pois deriva do termo latino lúdico, que significa tanto brincar como jogar, para evidenciar a indissociabilidade entre jogar e brincar. Huizinga (1993) já atentou para as semelhanças a serem ressaltadas nessas duas práticas culturais (jogo e brincadeira), apontando um aspecto comum que muito nos interessa na educação escolar: a interação social vinculada à emoção e à subjetividade. Partindo do referencial bibliográfico, concluímos que a brincadeira, em suas potencialidades de construir aprendizagens, é ainda um recurso pouco explorado pelos educadores, de modo geral. Tal fato pode estar relacionado com “o status social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos [jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade], devido à associação com a inconsequência, a improdutividade e o prazer”.²

Paradoxalmente, é nesse desprendimento com horários, nessa desobrigação de utilidades, e nessa frivolidade desencadeada pela brincadeira, que residem potencialidades preciosas para aprender. De acordo com Giacomoni e Pereira³, a aprendizagem está relacionada a certo desprendimento, a um esquecimento; por alguns instantes faz-se necessário esquecer-se da vida prática, das rotinas e de tudo aquilo que estabelece limites para o dizer e para o ver. O jogo, nessa perspectiva, liberta o próprio saber e sua expressão através da linguagem oral e corporal. O educador atento pode aproveitar esse momento para observar e diagnosticar o que sabem e pensam seus jovens alunos.

Posto isto, ao considerarmos a existência de convergências significativas entre o brincar e o aprender, como nós, professores de História em formação, poderíamos acorrer a jogos e brincadeiras, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem de História? Ou, mais especificamente, como poderíamos abordar a diversidade dos universos socioculturais africanos, afro-brasileiros e indígenas, através de atividades lúdicas?

Segundo Poe⁴, um bom jogador não se limita unicamente ao jogo, mas sim a todas as variantes envolvidas com este; em outras palavras, por mais que o jogo constitua o objeto imediato da sua atenção, o bom jogador não deixa de tirar deduções de coisas alheias ao puro mecanismo do jogo, como por exemplo: o comportamento e a fisionomia do oponente: olhares; blefes; expressões de segurança, ou de surpresa. Enfim, na medida em que o jogo prossegue, tal jogador reúne grande número de observações e inferências, as quais lhe permitem fazer uma leitura do estado das coisas e, assim, precisar melhor as suas jogadas. Nesse sentido, ao buscarmos dirimir a indagação do parágrafo anterior, pensamos, metaforicamente, que a oficina na qual estamos desenvolvendo nossas ações, está constituindo-se como uma espécie de “primeiras rodadas de um jogo”, em que nos está sendo oferecidas experiências múltiplas, capazes de possibilitar-nos reflexões para melhor jogarmos com o ensino-aprendizagem de História, por intermédio de brincadeiras. Essa ideia de jogar com a História em sala de aula está relacionada com o pressuposto de que “ensinar ou

² FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.) *Jogos e Ensino de História*. Evangraf: POA, 2013. p. 70.

³ GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.) *Jogos e Ensino de História*. Evangraf: POA, 2013.

⁴ POE, Edgar Allan. Os crimes da Rua Morgue. In: POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. SP: Abril Cultural, 1981.

estudar é simbolicamente jogar com o conhecimento, mesmo que a ludicidade esteja ausente das nossas proposições pedagógicas, uma vez que sempre nos vinculamos epistemologicamente ao escolher a forma e o conteúdo de nossas aulas”.⁵

Tem que começar... As primeiras sementes foram lançadas com Mankala

Começamos contando da experimentação vivida com Mankala, um jogo de tabuleiro, com matriz africana, que reproduz uma ação de semeadura, visto ter sido concebido em sociedades agrícolas. Numa postura aberta para as imprevisibilidades que podem emergir do ensino-brincadeira, temos concordado com as palavras de Fortuna: “Tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação com ele mesmo, com os outros, com o mundo, enfim”.⁶ Ideia fundamental, a nosso ver, para proporcionar aos alunos encontros com o *Outro* e suas complexidades. É na escola que crianças e jovens passam grande parte de seu cotidiano, experimentando relações de socialização e de sociabilidade marcadas pelos tensionamentos das sociedades em que se desenvolvem como sujeitos históricos. Por isso, a escola é um espaço rico de desnaturalização e problematização de práticas culturais que apontam para o preconceito, a discriminação e a intolerância. O preconceito étnico-racial ou de gênero, por exemplo, ao expressar-se nas interações presentes na sala de aula, não pode ser negado pelo professor em geral e de História em específico, pois ele é repleto de conteúdo sócio-histórico. O ensino de História pode estar comprometido com a educação para a diversidade e com a promoção do diálogo intercultural, através da visibilidade dada às distintas histórias e culturas, como as afro-brasileiras, indígenas e africanas, por tradição, negadas nos currículos brasileiros até pouco tempo. Não vai longe a ideia de que falar de África é falar de escravidão e falar de escravo é tratar de sujeitos vitimizados e sem expressão viva de cultura e agência em distintos aspectos da existência humana. Ou ainda, falar de indígena é tratar de estereótipos homogeneizadores e relativos a um passado desencarnado da vida de tantos grupos e etnias que convivem conosco em diferentes paisagens e espaços do território nacional. Assim, quando optamos por jogar Mankala, escolhemos falar da África pela via do reconhecimento de sua riqueza cultural. Escolhemos igualmente romper com imagens e estereótipos sobre as culturas indígenas e africanas, reconhecendo ali homens e mulheres, crianças e adultos, com maneiras de viver, brincar, agir e pensar próprios, próximos ou não dos nossos. Ao debruçar-se sobre um jogo e reconhecer o conhecimento produzido pela cultura milenar que o construiu, decidimos desnaturalizar o olhar estigmatizante de que só nós jogamos, conhecendo outras estratégias, outros dados, ao mesmo tempo semelhantes e diversos dos por nós conhecidos. Jogamos e também trabalhamos com mapas, imagens, conhecimentos acadêmicos, experimentando o valor do planejamento coletivo e colaborativo. Além disso, trouxemos em sala de aula um estudante moçambicano⁷ que está realizando um intercâmbio na UFRGS para conversar com as crianças. Tal experiência foi vivida intensamente por nossos alunos, eles ficaram

⁵ MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) *Jogos e Ensino de História*. Evangraf: POA, 2013. p. 101.

⁶ FORTUNA, 2013, p. 71.

⁷ Jaime Luis Jemunce, mestrando em Planejamento Urbano e Regional. Agradecemos a participação do nosso amigo Jaime, seu diálogo com as crianças foi muito importante para nossa oficina e nos proporcionou momentos enriquecedores tanto com a vivência, quanto com as reflexões a partir de sua visita.

extremamente curiosos e surpresos com o relato de nosso convidado, algumas das perguntas feitas para ele foram: “que línguas vocês falam?”, “do que vocês brincam?”, entre outras. A cada resposta, víamos rostos surpresos entre as crianças, quando o convidado disse que falava francês, português, inglês e outros dialetos locais; por exemplo, eles ficaram impressionados, alguns acreditavam que só se falava “africano” nos países da África. As falas das crianças, diante de imagens que se contrapunham ao seu imaginário estereotipado (ou não) foram fundantes de muitas reflexões que ensejam maior aprofundamento teórico, desafio que nos colocamos desde já, pois defendemos a ideia da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Como foi jogar

A oficina ocorreu com nove encontros realizados nas terças-feiras pela manhã, com duração de uma hora e meia cada um. O público-alvo era de oito estudantes e composto por sete meninas e um menino, com a faixa etária entre nove e onze anos, cursando o terceiro, o quarto e o quinto ano do ensino fundamental. Três, entre as oito crianças, eram afro-brasileiras.

Os encontros foram uma experimentação de ensino através da relação contínua entre brincar e aprender. Num encontro, por exemplo, em que apresentamos o jogo Mankala e ouvimos as narrativas do estudante de Moçambique, Jaime, ao final brincamos com alguns jogos oriundos das culturas africanas: o Tsoro Yematatu, jogado no Zimbábue, na África austral; e o Senet, um dos mais antigos jogos de tabuleiro, pertencente ao contexto do Antigo Egito, além do Mankala. Com essas experimentações compreendemos que é possível, através dos jogos e dos brinquedos culturalmente contextualizados, estudar História e instigar as crianças na busca do conhecimento de realidades plurais, historicidades individuais e coletivas, visões de mundo, temporalidades e espacialidades.

Nesse encontro montamos um circuito de jogos, ou seja, dispomos os mesmos em quatro carteiras escolares de forma circular. Conforme o prosseguimento das brincadeiras, os alunos iam alternando-se nos jogos. Simultaneamente fixamos um atlas-mundial no quadro e fizemos uma breve exposição sobre a atividade que faríamos, tratando dos contextos culturais e históricos desses jogos mediadores da ação. As crianças, então, iam se aproximando dos jogos, escolhendo-os, bem como formando as duplas em que jogariam, sendo que nós atuamos como mediadores auxiliando nas instruções para o brincar. Em meio a essas instruções, condizentes com as regras dos jogos, destacávamos alguns elementos característicos dos brinquedos em sua relação com as culturas abordadas. Ao jogar Mankala destacamos o próprio significado do seu nome e isso nos ajudava a apontar algumas referências ao fenômeno chamado de circularidade cultural, ou seja, o fato de que Mankala significa “mover” ou “movimento”, e ao fato de que os princípios desse jogo estão em várias regiões e etnias do continente africano, o que nos mostra as trocas ou intercâmbios ali presentes. Esse jogo, pertencente ao continente africano, não pode ser identificado a uma região específica, visto que, até onde se pode recuar no passado, já aparentava características difusas, isto é, apresentava variações, no seu formato e nas suas regras segundo as apropriações das diferentes

etnias que o incorporavam. Alguns estudiosos⁸ deste brinquedo consideram que ele seja oriundo de regiões mais ao norte da África, próximas à península arábica e que, posteriormente, tenha se deslocado para o centro e finalmente para o sul do continente. Tal jogo, que reproduz uma ação de sementeira e se dá num movimento anti-horário, movimento semelhante ao ato de lançar as sementes na terra, nas lides de plantio, por parte de algumas culturas africanas, nos permitiu expor a questão de que nenhuma cultura no mundo está ou esteve isolada; mesmo lugares aparentemente muito distantes uns dos outros se ligam em cadeia via uma complexa rede de interações. Essa questão do trânsito entre culturas era por nós enfatizada com imagens de crianças com suas brincadeiras pelo mundo, pois muitas vezes apareciam meninos e meninas das mais diversas partes do planeta brincando com os mesmos brinquedos ou de maneira parecida.

De modo geral, o que buscamos com essa abordagem foi minimamente promover a sensibilização do olhar dos estudantes para os dinamismos socioculturais que ocorrem entre os sujeitos históricos.

No caso da Mankala procuramos evidenciar o dinamismo e a pluralidade de manifestações sociais no continente africano. Também jogamos o Mosona, dos Zuni, um povo originário da região do Novo México, na América do Norte. Nesse jogo, uma dupla de crianças selecionava o Mosona para brincar. Pelas expressões de suas faces, percebíamos certo espanto, que logo se transformava em curiosidade. Parece que esse estranhamento relacionava-se com o formato do jogo: uma linha horizontal, atravessada por oito losangos; tendo como “peões”, doze peças em forma de botões de camisa, vermelhas e doze peças amarelas. Dizíamos nós: “Olha só, que legal!” “Como será que se joga isso?” “Vocês sabiam que o nome desse jogo é ‘Awithlakhannai Mosona?’” “Nome diferente, não é mesmo?” “Pois é, esse nome significa: a luta das cobras...” “É de um povo indígena do Novo México: Os Zuni...” E assim íamos dialogando com os estudantes, até chegarmos no ponto em que lhes explicávamos que tal jogo fora trazido para cá, as Américas, pelos espanhóis, durante o século XVI, e que nos contatos com estes, os indígenas haviam se apropriado do jogo por meio de elementos próprios da sua cultura. Em meio a essas conversações, chamávamos rapidamente a atenção das crianças, para indicar-lhes os locais geográficos, por nós comentados, no mapa. Em suma, por intermédio dessa atividade lúdica, conseguimos evidenciar aos jovens estudantes a interação entre seres humanos de dois espaços-tempo diferentes, que num dado momento histórico se encontraram⁹, produzindo hibridismos culturais, como o jogo em questão. As crianças, a nosso ver, pelo brilho dos seus olhos, a par desses saberes, jogavam com mais entusiasmo o Mosona.

De acordo com Dayrell¹⁰ compreendemos os jovens que chegam à escola como sujeitos socioculturais, os quais, enquanto indivíduos, possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e

⁸ Ver: SILVA, Elizabeth de Jesus da; SILVA, Maria Cecília de Paula. Aprendizagem da história da África a partir dos jogos Mancala. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH. São Paulo, julho de 2011.

⁹ Chamamos a atenção para o fato de que, no decorrer do século XVI, os encontros, as trocas e as permutas culturais entre indígenas e espanhóis, preponderantemente, processaram-se de forma hostil, visto estarem inseridas, numa fase de expansionismo europeu, com vistas à colonização.

¹⁰ DAYRELL, Juarez. A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

hábitos que lhes são próprios. Ao procuramos superar uma visão estereotipada e homogeneizante de aluno, buscamos passar essa mesma visão para as crianças, através dos brinquedos e suas historicidades.

Brincando com o(s) tempo(s)

Um dos principais elementos da oficina é a sua abordagem. Através dos brinquedos e brincadeiras conseguimos trazer as peculiaridades e características das culturas indígenas sem incorrer no erro de vitimizar e/ou idealizar os povos originários, posturas recorrentes no ensino de História. Essa abordagem rompe com aquela perspectiva pontual que silencia, apaga esses povos e, em geral, desconhece a contemporaneidade e a existência ameríndia atual.¹¹ Por isso, é fundamental a compreensão de que, em nossa prática docente, devemos romper com a abordagem da *História dos povos indígenas* para tratar os *povos indígenas na História*, a fim de não reproduzir a hegemonia eurocêntrica presente em nosso currículo escolar. A noção de centralidade e superioridade da cultura europeia consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas “diferentes”.¹²

Ressaltamos a tentativa e o dever de pensar o indígena (como todos os agentes históricos), na relação passado e presente, não ensinando apenas sua escravização durante o processo de colonização e fortalecimento dos estados europeus, mas sim expondo elementos das suas culturas e presenças na sociedade contemporânea. Precisamos romper com o eurocentrismo e essa ruptura científica contribui para a produção do nosso próprio sentido histórico, enquanto latino-americanos.¹³

O desafio de destacar as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras na prática docente pode ser pensado através de alternativas didáticas capazes de desenvolver o diálogo entre o educador e o educando. Nesse sentido, os brinquedos possibilitam o processo de tradução e apropriação das diferentes culturas abordadas na oficina, mostrando-se fundamentais para pensarmos o quão somos dotados de sentidos e significações, não necessariamente universais.

Essa facilidade que o brinquedo proporciona pode ser bem ilustrada no seguinte exemplo: ao expormos, estudarmos e brincarmos com o Senet – jogo egípcio datado de cerca de 4000 anos antes da era comum – nos deparamos com sentidos e significações diferentes das habituais. Isso porque o Senet é um jogo de tabuleiro, baseado em um conjunto de regras e simbologias discrepantes das nossas, como é o caso da ideia de dado. O nosso dado é uma peça cúbica com faces enumeradas, ao passo que o dado característico do Senet é formado por quatro pequenos semicírculos feitos de madeira. Essa constatação provoca inúmeros questionamentos e debates

¹¹ BERGAMASCHI, Maria A. Povos indígenas e ensino de História: a lei número 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera; BERGAMASCHI, Maria; GEDOZ, Sirlei; PADROS, Enrique; PEREIRA, Nilton. (Org.) *Desafios de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST edições, 2010.

¹² CARVALHO, José Carlos de Paula. *Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas*. Palestra proferida nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar, na FEUSP, em 1996.

¹³ QUIJANO, Aníbal. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina*. Estudos Avançados vol. 19 n 5. São Paulo, Set/Dec, 2005.

multilaterais entre educador e educandos sobre as hipóteses que circundam tal diferença. Porque é assim? O que levou aos egípcios a representarem o dado dessa forma? Será que ainda é assim no Egito? E no resto da África? Porque o nosso é diferente? São indagações que o brinquedo proporciona e que podem promover uma excelente discussão sobre as culturas africanas, bem como também ajudam a pensar como essas influenciaram e estão presentes na constituição de nossa múltipla e plural cultura brasileira. Contribuímos, dessa forma, para a “retomada de um passado oculto”¹⁴, visto que as culturas desses povos definitivamente não são visibilizadas nas abordagens tradicionais.

Enquanto espaço de socialização, a escola é passível de transformação em seu cotidiano,¹⁵ via intervenções extraordinárias em sala de aula. Com nossas experimentações, por exemplo, construímos uma atuação docente preocupada com a estruturação de outros imaginários, capazes de contemplar e complexificar a realidade plural da nossa sociedade. O processo de questionamento de estereótipos acontecido na oficina criou resultados estimulantes ao prosseguimento na carreira docente, na perspectiva em que vivemos uma prática comprometida com a resistência aos modelos curriculares vigentes dentro da própria instituição escolar.

Nesse contexto, trouxemos uma reprodução de um calendário confeccionado por professores do Parque Indígena do Xingu, retirado do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1988), expressivo das atividades sociais de produção agrícola e repleto de significados conectados com a cosmogonia daqueles povos. O trabalho de relativização da ideia de uma marcação temporal una e universal baseada nos 12 meses foi fundamental para o objetivo da oficina. Não obstante, também é providencial para a elucidação dos diferentes ciclos que a natureza nos fornece para marcar a passagem do tempo e entender, inclusive, as apropriações que cada grupo faz desses elementos para acrescentar na sua vida.¹⁶ Outro fator que contribuiu para que essas questões estivessem presentes no decorrer da oficina foi o método de abordagem, pois levamos o calendário e deixamos com que os educandos investigassem por si próprios o que ele significava. Eles se perguntavam e se ajudavam a compreender melhor os porquês daquelas representações e marcações, criando fluxos de dialogicidade não unilateral. As respostas não estavam só nos professores, na medida em que nos propomos a evitar a imposição de uma única interpretação sobre o calendário, buscando dialogar sobre as hipóteses e ligações que o mesmo contém. Apoiados na ideia de que somente o “diálogo é capaz, também, de gerá-lo”¹⁷, tentamos compreender juntos aquelas cosmogonias e apropriações da natureza, que são – evidentemente – diferentes da ocidental hegemônica em nossa sociedade.

Paramos de brincar? Não, continuamos através da vivência

¹⁴ POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*. Vol. 2, numero 3, 1989.

¹⁵ MEINERZ, Carla; GIL, Carmem. Inscrever-se na docência em História com PIBID: diálogos a partir de trajetórias de professores em formação. In: BELLO, Samuel; UBERTI, Luciane. *Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

¹⁶ SEFFNER, Fernando. “500 anos da “descoberta do Brasil””: agora que passou, fazemos o que com isso”? In: BARROSO, Vera; BERGAMASCHI, Maria; CORSETTI, Berenice; PADROS, Enrique; RODRIGUES, Gabriela. (Org.) *Ensino de História: Formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST edições, 2002.

¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra Educação. Rio de Janeiro, 1970.

Em nossa oficina buscamos construir o conhecimento utilizando diversas práticas pedagógicas, tais como elaboração de jogos, brincadeiras, diálogo entre as crianças e um estudante moçambicano, exposição de mapas e imagens, além disso, tivemos a oportunidade de realizarmos uma saída de campo para a Brinquedoteca da UFRGS, localizada no prédio da Faculdade de Educação da universidade (FACED). Todas essas experiências enriqueceram o aprendizado e o diálogo entre professores e crianças.

Trataremos, agora, da vivência construída na saída à Brinquedoteca e do diálogo entre as crianças e o já apresentado Jaime, estudante de Moçambique. Entendemos que o processo de aprendizado deve se perpetuar para além da sala de aula, assim, desatamos com o pensamento ocidentalizado de produção de conhecimento, em que o corpo – aqui compreendido como vivência - não possui um envolvimento significativo, já que tal construção na perspectiva cristã é realizada por intermédio do espírito e do ponto de vista cartesiano moderno é dado pela razão.¹⁸ A partir desta concepção entendemos que o estudante poderá atribuir ao seu conhecimento a experiência vivida através de uma saída de campo, em que possa interagir com o meio/objeto com o qual está tendo contato pela primeira vez e, portanto, incluindo seu corpo na construção do aprendizado.

Em nossa saída de campo, as crianças tiveram contato com uma coleção de brinquedos tradicionais da região da Campanha e fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Tal compilação foi elaborada pela professora Clair Alves e seus alunos da Universidade da Região da Campanha – Campus de São Gabriel (URCAMP – São Gabriel). A princípio eles tinham como objetivo a criação de um Museu do Brinquedo Tradicional da Região da Campanha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, mas este projeto acabou não se concretizando, assim realizaram-se doações de 38 brinquedos para o Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?” da UFRGS.

Mas qual seria a importância de conhecermos estes brinquedos tradicionais para nossa oficina? Podemos entender que tanto as brincadeiras quanto os brinquedos advindos de um passado cultural nos remetem à História, pois nos aproximam de nossos antepassados ou de outras culturas. Nesse contexto, compreendemos que a cultura lúdica atua como um importante recurso para a compreensão das identidades culturais de diversas sociedades. Além disso, é importante ressaltar que no mundo globalizado em que vivemos se torna cada vez mais dificultosa a permanência das culturas e saberes locais, pois a lógica da globalização, por mais que nos proporcione uma sensação de aproximação com outras culturas, gera uma sobreposição de umas sobre as outras. Assim, proporcionar aos alunos o contato com estes brinquedos, que em sua maioria causam um estranhamento, nos permite reconstruir tais culturas locais, para que tenhamos a percepção da existência de diferentes grupos sociais.

Outra vivência que compartilhamos com as crianças na oficina da “História do Brinquedo e da Brincadeira” foi o diálogo com Jaime, estudante moçambicano. Essa experiência acarretou primeiramente uma sensação de estranhamento entre os alunos, pois eles estiveram em contato com o “Outro”, um habitante de Moçambique, país africano estereotipado, assim como os demais

¹⁸ QUIJANO, 2005, p. 129.

localizados na África, por não serem estudados e tão conhecidos como, por exemplo, o são, os países europeus, pois o processo de colonização permitiu à Europa concentrar um poder econômico, cultural e de produção de conhecimento dominante que até hoje vigora.¹⁹ Com o intuito de superar esta visão eurocêntrica do conhecimento e da cultura procuramos trazer para a sala de aula outras perspectivas, outras culturas e modos de viver, e a presença do Jaime foi essencial para nossos objetivos enquanto educadores, pois ela possibilitou o diálogo intercultural, a troca de saberes e principalmente o rompimento com os estereótipos, na medida em que os estudantes foram aprendendo quais línguas são faladas em Moçambique, do que as crianças moçambicanas brincam e também um pouco da história deste país.

Durante a conversa entre as crianças e Jaime era notável o olhar curioso das mesmas, as quais fizeram inúmeras perguntas ao convidado, que respondia aos olhares atentos e as curiosidades de todos e de cada um. Essa vivência engrandeceu nossos objetivos com a oficina, pois possibilitou uma interculturalidade viva, ou seja, um intercâmbio cultural entre os estudantes e o convidado. Importante ressaltar que antes da visita do moçambicano, nós perguntamos para as crianças o que elas sabiam sobre o continente africano, e dentre as muitas respostas, o que vigorou foi à concepção de que a África era homogênea, que só existiam pessoas pobres, animais, savanas e florestas. O que percebemos com estas opiniões? A preocupante situação em que o ensino e o imaginário social se sustentam, pois, se os alunos possuem estas percepções, é porque eles ou não estão tendo contato com a cultura africana ou se estão, isto se faz de maneira estereotipada. Com isso afirmamos a relevância da lei 10.639/03²⁰ para a educação, que propõe a obrigatoriedade do ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, pois na medida em que os alunos em seu processo de aprendizado adquirem proximidade com tais temáticas, estarão cindindo com a percepção eurocêntrica de mundo, logo também com o preconceito em relação à cultura africana e afro-brasileira.

Após o diálogo notamos o quanto esta vivência nos ajudou a desconstruir os estereótipos a respeito da cultura africana, pois as crianças puderam ouvir que a África não é homogênea, que neste continente existem países com culturas diferentes, entre eles, Moçambique que foi o país que conhecemos através de nosso convidado. A partir disso, podemos frisar que ensinar não é transmitir o conhecimento, mas sim proporcionar a troca de saberes e, neste sentido, a experiência das crianças com nosso convidado se estabelece como parte do aprendizado, visto que ela possibilitou a prática viva da interculturalidade, desatando estereótipos e preconceitos acerca do continente africano.

Sabemos que o ensino não pode se resumir apenas à sala de aula e à relação professor-aluno, pois o conhecimento deve ser construído por meio de diversas experiências. Desta forma entendemos que nossa oficina possibilitou o aprendizado através de jogos, brincadeiras, brinquedos, diálogo e saída de campo. Com a oficina “História dos brinquedos e das brincadeiras” procuramos

¹⁹ QUIJANO, 2005, p. 121.

²⁰ Ver: WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: *Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

aproximar principalmente as culturas africanas e indígenas às crianças. Assim, a presença do estudante moçambicano e o diálogo estabelecido entre ele e os alunos possibilitou tal integração. Além disso, deixamos a sala de aula e continuamos a brincar e aprender em outro espaço através da saída de campo, em que as crianças tiveram contato com brinquedos que não conheciam e fizeram de sua vivência um aprendizado.

Conclusões ou... tem que continuar

Como pode ser evidenciado nesse artigo, são muitas as reflexões ensejadas pela oficina em que atuamos. Nela, por meio das experiências que vivenciamos, pudemos obter a percepção de que as brincadeiras e os jogos incluem-se entre os principais elementos da aprendizagem humana e que por isso, deveriam ser instrumentos auxiliares na prática educacional. Ficamos convencidos de que jogos e brincadeiras podem ser utilizados no processo de ensino de História, pois além de contribuir para o desenvolvimento de inúmeras habilidades do educando, possibilitam-no acessar, ainda que de forma parcial, as culturas onde estiveram (ou estão), inseridos tais entretenimentos.

No que diz respeito aos brinquedos e brincadeiras de matriz africana, afro-brasileira e indígena, inferimos que se configuram como importantes mediadores na desobstrução de barreiras aos estudos da África, dos afro-brasileiros e dos povos originários das Américas. Segundo Giacomoni&Pereira²¹, o ato de brincar abre um espaço e um tempo, onde tudo é movimento, mudança, associação e separação. Essas ações, quando contextualizadas historicamente, sobretudo por perspectivas que restituam a agência de seres-humanos invisibilizados pela visão eurocêntrica de história, podem contribuir para a leitura de realidades distantes no espaço e no tempo, assim como as que estão muito próximas de nós. Desse modo, esse tipo de abordagem, influencia na redução do quadro atual de desconhecimento da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no ensino brasileiro.

Conforme a epígrafe desse trabalho, pensamos que vivemos num momento sócio-histórico brasileiro ideal para desenvolvermos saberes referentes às temáticas suscitadas. Começamos e pretendemos continuar com as brincadeiras, pois concluímos que brincar também é aprender.

Referências

BERGAMASCHI, Maria A. Povos indígenas e ensino de História: a lei número 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera; BERGAMASCHI, Maria; GEDOZ, Sirlei; PADROS, Enrique; PEREIRA, Nilton. (Org.) *Desafios de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST edições, 2010.

²¹ GIACOMONI; PEREIRA, 2013.

CARVALHO, José Carlos de Paula. *Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas*. Palestra proferida nos Seminários de Cultura, Escola e Cotidiano Escolar, na FEUSP, em 1996.

DAYRELL, Juarez. A Escola Como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) *Jogos e Ensino de História*. Evangraf: POA, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra Educação. Rio de Janeiro, 1970.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens – o jogo como elemento de cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) *Jogos e Ensino de História*. Evangraf: POA, 2013.

MEINERZ, Carla; GIL, Carmem. Inscrever-se na docência em História com PIBID: diálogos a partir de trajetórias de professores em formação. In: BELLO, Samuel; UBERTI, Luciane. *Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

POE, Edgar Allan. Os crimes da Rua Morgue. In: POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. SP: Abril Cultural, 1981.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*. Vol. 2, numero 3, 1989.

QUIJANO, Aníbal. *Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina*. Estudos Avançados vol. 19 n 5. São Paulo, Set/Dec, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). *Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección SurSur, CLACSO, Ciudad autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005.

RIOCORRENTE - (filme, 2013) – Direção: Paulo Sacramento. Brasil, 2013.

SEFFNER, Fernando. “500 anos da “descoberta do Brasil””: agora que passou, fazemos o que com isso”? In: BARROSO, Vera; BERGAMASCHI, Maria; CORSETTI, Berenice; PADROS, Enrique; RODRIGUES, Gabriela. (Org.) *Ensino de História: Formação de professores e cotidiano escolar*. Porto Alegre: EST edições, 2002.

SILVA, Elizabeth de Jesus da; SILVA, Maria Cecília de Paula. Aprendizagem da história da África a partir dos jogos Mancala. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho de 2011.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas Bases para o Ensino da História da África no Brasil. In: *Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.