

# BRINCADEIRAS INDÍGENAS: VOLTANDO ÀS NOSSAS ORIGENS

*INDIGENOUS GAMES: GOING BACK TO OUR ORIGINS*

---

Josélia Gomes Neves 1

---

**Resumo:** A reflexão a respeito do binômio “Infâncias e Crianças”, possibilita examinar uma diversidade de práticas culturais vivenciadas por bebês, meninos e meninas de diferentes tempos e espaços. É neste contexto que apresentamos o escrito em tela, cujo objetivo principal foi sistematizar um estudo introdutório de perspectiva histórica, a respeito das brincadeiras indígenas e suas repercussões nas áreas urbanas. Os recursos metodológicos que propiciaram a sua produção foram a pesquisa documental, (auto) biográfica, em interface com a pesquisa bibliográfica. Foi possível observar que muitos brinquedos como o pião, peteca, corrupio e chocalho, instrumentos de diferentes brincadeiras presentes nas infâncias de crianças que moram nas cidades brasileiras tem possível origem nas aldeias indígenas. O conhecimento sobre esta temática é relevante para o campo dos estudos desenvolvidos pelas Pedagogias Interculturais, pela história dos brinquedos, bem como para a discussão mobilizada pela Lei 11.648/2008, normativa que tornou obrigatório a inclusão de estudo da História e culturas indígenas no currículo escolar.

**Palavras-chave:** Brincadeiras Indígenas. Infâncias. Pedagogias Interculturais.

**Abstract:** The reflection about the binomial “Childhoods and Children” allows to examine a diversity of cultural practices experienced by babies, boys and girls from different times and spaces. It is in this context that we present the screen writing, whose main objective was to systematize an introductory study of historical perspective, about indigenous games and their repercussions in urban areas. The methodological resources that provided its production were the documentary research, (auto) biographical, in interface with the bibliographic research. It was possible to observe that many toys such as the spinning top, shuttlecock, corrupio and rattle, instruments of different games present in the childhoods of children living in Brazilian cities have possible origin in indigenous villages. The knowledge on this subject is relevant to the field of studies developed by Intercultural Pedagogies, the history of toys, as well as to the discussion mobilized by Law 11,648/2008, the inclusion of study of indigenous history and cultures in the school curriculum.

**Keywords:** Indigenous Games. Childhoods. Intercultural Pedagogies.

---

1 -Pós doutora em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. Atualmente é docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPPGEM) em Ji-Paraná-Rondônia, Brasil. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/1098108142638272>. ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2318-5397>. E-mail: [joseliagomesneves@gmail.com](mailto:joseliagomesneves@gmail.com)

## Introdução

O estudo sobre a temática “Infâncias e Crianças”, representou a possibilidade de examinar um conjunto de práticas culturais vivenciadas por bebês, meninos e meninas de diferentes culturas, tempos e espaços. Assim, o objetivo principal deste trabalho foi sistematizar um estudo introdutório de perspectiva histórica, a respeito das brincadeiras ameríndias e suas repercussões em espaços não indígenas.

Nesta direção, “Brinquedos e brincadeiras” constitui um recorte temático importante para a compreensão da diversidade cultural indígena, considerando que no Brasil, os dados oficiais apontam para a existência de 305 povos, falantes de 275 línguas, contexto de vivências de distintos modos de ser criança.

A mobilização que resultou nesta reflexão teve origem no III Workshop do Gepeid, que discutiu “A Educação Infantil, o Cuidar, o Brincar e o Educar: entre o pensado e o vivido na contemporaneidade”. A referida atividade foi realizada na segunda quinzena de novembro de 2023 na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Câmpus São Luís. Este evento faz parte da agenda formativa do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Infância & Docência. Dentre outros propósitos, tem as finalidades de estabelecer dialogias com outros coletivos acadêmicos, de favorecer a aproximação com a docência da educação básica e divulgar os produtos oriundos de investigações de seus pesquisadores e pesquisadoras. Foi neste contexto que apresentamos a sistematização “Brincadeiras indígenas: voltando às nossas origens”, por meio da mesa temática de encerramento.

Na oportunidade foi possível revisitar, por meio da memória, tempos e lugares de minhas vivências com as infâncias de diferentes povos do estado de Rondônia e noroeste do Mato Grosso. Com as crianças Arara, Gavião, Zoró, Cinta Larga, Surui, Nambikuara, Wari, Karitiana, Tupari, Cujubim, dentre outras, aprendemos um pouco mais sobre as lógicas culturais que organizam e sustentam os diferentes modos de ser e viver nas aldeias amazônicas.

O trabalho formativo desenvolvido nas aldeias tem possibilitado múltiplas aproximações com os meninos, meninas e suas comunidades. Como esquecer aventuras como o dia em que durante o banho em uma parte rasa do rio Prainha na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná com crianças Arara Karo, elas gritaram em coro: oroxexé, apontando para a minha aparência inusitada? Acontece que após um mergulho, emergi com os cabelos cobrindo o rosto e esta situação provocou a reação do grupo. Quando arrumei os cabelos, elas me explicaram que esta entidade sobrenatural pode fazer mal às crianças em determinadas situações, como por exemplo quando se distanciam da aldeia, além de outros malefícios.

Relembro também de vivências que ocorreram em épocas de rituais, como o da Festa do Jacaré, também protagonizada pelos Arara Karo. Observei que nestes momentos, as crianças, além de participarem de quase todas as atividades da celebração, circulam pela aldeia com seus animais de estimação, os filhotes de bichos silvestres capturados na floresta, situação parecida com o contexto do povo Karitiana, em que: “[...] as crianças vivem com estas pequenas criaturas no colo, carregando-as para todo lado – como fazem com seus irmãos ainda bebês, ou com brinquedos [...], caso de um pequeno filhote de tamanduá-mirim recolhido na mata [...]”. (VELDEN, 2010, p. 165).

Na cidade, as interações acontecem por conta das aulas do curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural, momento em que pais e mães desenvolvem as atividades presenciais para a habilitação em docência indígena. Nesta ocasião, o Campus de Ji-Paraná, em Rondônia, parece se constituir em uma grande e diversa aldeia urbana. Embora as crianças de diferentes idades sejam falantes de diferentes línguas e de nem sempre utilizarem o português como língua comum, observo que a barreira linguística não é fator impeditivo para brincarem e se comunicarem quando estão juntas, inclusive com meninos e meninas não indígenas.

O espaço do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), localizado no Campus de Ji-Paraná e vinculado ao Departamento de Educação Intercultural (DEINTER), se junta neste processo de acolhimento, na medida em que propicia interlocuções variadas com as crianças indígenas, por meio do contacto com livros de literatura infantil disponíveis em

prateleiras acessíveis, além de utilização de jogos, como os de memória, por exemplo, além dos brinquedos que podem inclusive emprestar durante o calendário presencial.

Estas memórias, foram importantes para examinar o binômio “brinquedos e brincadeiras” e sua dimensão intercultural nas produções acadêmicas, sobretudo advindas do campo antropológico e educacional, resultantes de perspectivas indígenas e indigenistas. Nesta direção, além da pesquisa bibliográfica, foi necessário a adoção da pesquisa documental realizada a partir da seleção de imagens de artefatos indígenas disponibilizadas no repositório digital do Museu Nacional dos Povos Indígenas.

No decorrer da elaboração deste estudo de cunho qualitativo - foi constante a movimentação de idas e vindas, processo que pode ser caracterizado por “[...] um vaivém entre observação, reflexão e interpretação [...]”. (GIL, 2008, p. 90), que em decorrência deste formato pode desencadear novas propostas epistemológicas. Isso porque “[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. (GODOY, 1995, p. 21). Daí que a multiplicidade de recursos foram fundamentais para o delineamento deste escrito considerando as finalidades anunciadas.

Dentre as diversificadas formas de procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa (auto)biográfica, tendo em vista a importância que atribui às experiências pessoais compreendidas como potenciais formas de conhecimento, pois: “A escrita de si é considerada como dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal.” (PASSEGGI, SOUZA E VICENTINI, 2011, p. 373). As vivências em contextos indígenas constituíram parte relevante na produção deste escrito, pois o exercício de mobilização da memória sobre o assunto, contribuiu para a ampliação de minha percepção sobre infâncias ameríndias.

A pesquisa bibliográfica também foi importante porque possibilitou a interação com outros autores e autoras, uma vez que é: “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. (GIL, 2008, p. 50). Na ocasião, recorremos às leituras de três trabalhos: Mélia (1979) por suas finalidades educativas, Nimuendaju (1983) pelas contribuições antropológicas e Roquette-Pinto (1919) pelos registros etmológicos produzidos no início do século trabalho.

Além da pesquisa (auto)biográfica e da pesquisa bibliográfica, tendo em vista o objetivo do trabalho ora apresentado, recorremos a pesquisa documental que “[...] vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas”. (HELDER, 2006, p. 1-2). Essa perspectiva nos levou ao acervo digital do Museu Nacional dos Povos Indígenas. O acesso às imagens disponibilizadas neste repositório no contribuiu para enriquecer a discussão, evidenciando os brinquedos indígenas de diferentes povos do Brasil.

O trabalho está organizado em 3 tópicos: o primeiro discute “As brincadeiras como recursos de socialização nas culturas”, o objetivo foi observar como o tema infância foi tratado nos estudos de Mélia (1979), Nimuendaju (1983) e Roquette-Pinto (1919). Na sequência, tratamos de apresentar, em caráter introdutório, “As brincadeiras como vivências do ser criança nas culturas indígenas”, a partir da perspectiva dos autores mencionados. A intenção foi verificar como perceberam a importância dos brinquedos e das brincadeiras no contexto infantil como elemento relevante para a construção pessoal de sentidos de seus mundos.

A terceira e última parte analisa e sistematiza “As brincadeiras de ontem e de hoje – legado das culturas infantis indígenas”. O interesse foi buscar elementos históricos do brincar nos contextos ameríndios por meio de recursos como, o chocalho, pião, peteca, por exemplo e suas repercussões nos modos de ludicidade das infâncias não indígenas. Uma discussão que a nosso ver, contempla as finalidades da Lei 11.645/2008, que estabeleceu a inserção dos estudos referentes à História e às culturas originárias no currículo escolar.

## As brincadeiras como recursos de socialização nas culturas

As brincadeiras assumem funções socioculturais de cunho educacional, para a formação e apropriação dos referenciais locais; lúdicos, pela diversão produzida com finalidade de integração social; e identitário, representando a forma como a autonomia, representação e socialização de grupos geracionais, em especial as crianças, ocorre em determinado povo indígena. (OLIVEIRA; BELTRÃO, DOMINGUES-LOPES, 2015, p. 29).

Algumas leituras que têm discutido as percepções produzidas em publicações historiográficas a respeito das infâncias (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010), apontam que parte significativa destes trabalhos, principalmente aqueles realizados no século XX, narram o ser criança de forma periférica e em uma visão futurista: “[...] a criança tem sido definida por sua faixa etária e considerada como um ser ainda em formação”. (MUNARIM, 2011, p. 378). Neste sentido, as infâncias são pensadas como uma espécie de transição para a vida adulta, etapa privilegiada nestas elaborações. Significa dizer, que são pensadas na visão de um “vir a ser”, (ANDRADE, 2010), ou seja, do que poderão ser na vida adulta.

Esta concepção além de implicar certa desconsideração de suas experiências no tempo presente, “[...] apresentam visões secundárias sobre as crianças [...]”. (NEVES; MACHADO; PAULA, 2022, p. 9). Assim, para algumas perspectivas sociológicas, “[...] a criança se adapta para internalizar a sociedade. [...], entende-se a criança somente como consumidora da cultura estabelecida pelos adultos. (DELGADO; MULLER, 2005, p. 162).

Nesta direção, o estudo de Ribeiro (1988), aponta que para diferentes sociedades indígenas, a utilização do brinquedo constitui um recurso pedagógico cultural – ou seja dependendo do povo, apresentará características correspondentes aquela identidade étnica. E que está diretamente ligado ao contexto das atividades dos mais velhos, levando em conta inclusive a questão de gênero: meninos brincam de coisas relacionadas ao mundo masculino e às meninas ao universo feminino.

Inegavelmente, percebemos evidências pontuais desta mentalidade nas leituras de Mèlia (1979), Nimuendaju (1983) e Roquette-Pinto (1919). Os estudos que desenvolveram junto aos povos indígenas Guarani, Apinayé, Nambikuara e Pareci, respectivamente disponibilizam elementos nesta direção, em que o brincar sugere uma antecipação do trabalhar:

Possivelmente é o jogo um dos elementos mais importantes da educação indígena. Sabe-se que a criança aprende brincando. A originalidade aqui é que o índio, já desde pequeno, brinca de trabalhar. Seu brinquedo é, conforme o sexo, o instrumento de trabalho do pai ou da mãe. O índio, que brincou de trabalhar, depois vai trabalhar brincando [...]. (Melià, 1979, p. 19).

Ainda nesta direção, Bartomeu Mèlia, autor do livro “Educação Indígena e Alfabetização” (1979) – estudo resultante de uma experiência desenvolvida em 1978 na aldeia rikbaktsa do Barranco Vermelho, descreve em uma perspectiva de gênero, a relação entre as brincadeiras infantis, o trabalho de hoje e de amanhã como possível rotina no mundo ameríndio: “[...]. Pequenos arcos e flechas nas mãos de um menino ou pequenos cestos dependurados da cabeça de uma menina, que vai com a mãe buscar mandioca na roça, são cenas que têm encantado qualquer visitante de uma aldeia indígena”. (MELIÀ, 1979, p. 19).

Possivelmente, estas movimentações possuem relações com as observações e participações de seu grupo social. São ocasiões rotineiras em que: “A criança tem liberdade para participar livremente do cotidiano familiar, seus eventos, muitas vezes acompanhando os pais no seu trabalho doméstico ou na reserva”. (GRUBITS; FREIRE; NORIEGA, 2009, p. 373).

Em relação ao livro, “Os Apinayé” de Curt Nimuendaju (1956), a obra trata de um estudo que envolve múltiplas temáticas relacionadas a esta etnia: língua, mitos, território, organização social e relações de parentesco. No tópico, Gravidez e parto, apresenta um conjunto de

informações que contribuem para compreender aspectos do ser criança Apinayé: “Tabus. Parto. Laço místico entre pais e filhos. Megandé-tx. Pais de criação. Avós e netos. Meninos e meninas. Brinquedos”. (p. 12). Discute como acontece o processo de gravidez, parto, nascimento, rituais de cura, atribuição de nomes e as etapas do desenvolvimento infantil entrelaçadas na relação cuidar e educar.

No âmbito desta discussão, registra algumas vivências das crianças levando em conta a classificação por gênero e sua relação com a futura divisão de atribuições definidas pela cultura de seu grupo social: “Os meninos Apinayé [...] não fazem corridas de tora, e nunca os vi jogar em conjunto outra coisa a não ser a peteca de palha de milho. Vêm-se poucos brinquedos em suas mãos, sendo o mais comum, do quinto ano em diante, o arco e a flecha. [...]”. (NIMUENDAJU, 1956, p. 84). O texto explicita o brinquedo, caso da peteca, como um artefato próprio da infância. Além disso, podemos levar em conta que o uso do arco e da flecha, para além da mera questão de sobrevivência futura, pode significar uma aprendizagem inicial do mundo cosmológico:

Ao manusear um instrumento, a criança aprende os sentidos de seu uso, a forma de usá-lo e quando usá-lo, e, principalmente, sua origem mítica e seu sentido simbólico em cada contexto social em que é usado. Aprende que os objetos são, antes, parte de um contexto simbólico com o qual seu povo se identifica e é identificado por outros povos e por outros seres do mundo partilhado, os seres da natureza e dos espíritos. (GRANDO, 2014, p. 110).

Em uma perspectiva comparativa com o contexto ocidental, observou que, “As meninas Apinayé não possuem bonecas e, por conseguinte, também poucos ‘trens’ de brinquedo. Brincam com uma pequena abóbora alongada e, são tão felizes com esse ‘filhinho’ [...]”. (NIMUENDAJU, 1956, p. 84). A esse respeito, a observação do autor, resulta em uma provocante indagação: a imitação da maternidade nas brincadeiras infantis pode ser um elemento comum nas diferentes culturas? Uma questão que provoca estudos futuros.

Nosso terceiro foco de atenção bibliográfica foi a publicação de Roquette-Pinto em “Rondônia” (1919). O livro discute os modos de vida dos povos Pareci e Nambikuara, por ocasião de sua participação na Comissão Rondon no processo de construção das Linhas Telegráficas no início do século XX. Desde a capa, os registros a respeito das crianças se presentificam ao longo da narrativa, no contexto de suas vivências: “Um typo de flecha de ponta romba, raro aliás, é destinado à captura de aves, com que brincam os pequenos nambikuáras”. (1919, p. 253). Observamos que o ato de brincar não se desvincula da aprendizagem com vistas a uma aplicação futura, pois:

[...] o que se brinca e como se brinca está permeado de significados dos contextos das relações com o mundo adulto e com os mundos nos quais a comunidade se comunica e aprende. As formas como cada criança faz a sua sociabilidade e as mediações que estabelece com as pessoas, os contextos, os objetos e os outros seres do mundo expressam a forma como cada sociedade concebe a vida coletiva em sua cosmologia. Os brinquedos e o brincar nas sociedades indígenas não existem, portanto, separados das formas de produzir a vida coletiva em cada comunidade. (GRANDO, 2014, p. 107).

Essas elaborações etnológicas sugerem aproximações com a mentalidade da socialização como a principal finalidade deste processo. Nela, as crianças são apresentadas como seres incompletos, em trânsito para a vida adulta, percepção subalternizadora e reducionista, o que resulta na invisibilidade dos sujeitos epistêmicos, seus modos de viver, enquanto categorias conceituais (SARMENTO, 2007).

Assim, as discussões apresentadas até agora parecem apontar a brincadeira como estratégia de um ensinamento do grupo social com vistas a uma situação futura, concepção

ancorada na ideia tradicional que, “[...] a instituição denominada família é responsável pela socialização primária, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade”. (GRUBITS; FREIRE; NORIEGA, 2009, p. 367).

Adiantando que é possível que o brincar possa ter acontecido no interior dos territórios ameríndios efetivamente nesta perspectiva, pois: “A criança precisa de informações, de experiências, em suas relações sociais, em suas histórias, nas interações, das experimentações [...] para que possa desenvolver a imaginação criativa, pois a criação, a imaginação não parte de um nada”. (WEBER, 2015, p. 84-85). Mas, por outro lado, entendo que alguns elementos das vivências infantis destes períodos, possam ter escapado desta visão do “vir a ser”, questão que será objeto de atenção no tópico que segue.

## **As brincadeiras como vivências do ser criança nas culturas indígenas.**

[...] perguntar para uma criança o que ela quer ser quando crescer é uma ofensa. Como se ela fosse receber um crachá de ‘ser’ só quando adulto. Isso é apagar o que ela já é [...].  
Ailton Krenak. (PENINA, 2016, p. 1).

A percepção que enxergava a criança como uma miniatura do adulto parece ter sido dominante em diferentes sociedades. De acordo com Sarmiento (2004), algumas interpretações sobre a infância no período medieval europeu tinham o entendimento esta etapa da vida era marcada pela incompletude o que exigia modelos educacionais correspondentes. Nesta linha de pensamento, Ariès (1981) chama nossa atenção para a forma de vestimenta de meninos e meninas que era semelhante às roupas dos adultos, situação que se estendia para outras atividades rotineiras. Esta mentalidade foi problematizada e passou por revisão já no século XVII:

[...] as crianças começaram a ser vistas de forma diferenciada e, embora muito timidamente, como uma categoria geracional à parte – momento em que surgiram os primeiros traços da visão romântica da criança, como um ser natural, puro e inocente. Mas foi com a expansão da indústria capitalista que as definições de infância se consolidaram, criando-se o entendimento tipicamente moderno do que é ser criança. (MUNARIM, 2011, p. 378).

Mas, esta forma de pensar se presentifica nas representações sobre infâncias em contextos indígenas no Brasil? No decorrer da leitura dos referenciais (MÉLIA, 1979; NIMUENDAJU, 1956; ROQUETTE-PINTO, 1919) que escolhemos para o delineamento deste estudo, foi possível verificar que sim, pois os registros apontam que, para além do “vir a ser”, as vivências infantis, na ótica dos narradores evidenciam a perspectiva da criança como sujeito produtor de cultura:

A criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular. Reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na construção das relações em que e engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas) elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades. (NASCIMENTO; LANDA; URQUIZA; VIEIRA, 2009, p. 193-194).

Assim, Melià menciona a peteca como brinquedo da tradição indígena desde o período colonial, afirma ainda que: “Dá-se muito cedo na criança indígena um notável conhecimento

da natureza ambiental. É preciso explorar a natureza em múltiplos sentidos para que o sistema cultural possa fornecer base segura para a sobrevivência”. (1979, p. 20). Isso implica em reconhecer que os saberes resultantes da exploração do mundo natural, representam um importante espaço para elaborações próprias, uma vez que:

[...] as brincadeiras e os brinquedos em uma comunidade indígena estão explicitamente relacionados à dinâmica da vida coletiva. Por isso mesmo, com estas estratégias lúdicas e “infantis”, a criança indígena vivencia as inúmeras possibilidades de estabelecer vínculos entre o “nós e o outro” [...]. (GRANDO, 2014, p. 111).

Nesta direção, Nimuendaju informa que os meninos do povo Apinayé brincavam de forma semelhante a outras etnias: “[...]. Os demais brinquedos são quase os mesmos dos Xerente; a roda sonate (corrupio), [...] um pequeno pião de noz de tucum, figuras de pássaros e outros [...]. (1956, p. 84). Notamos que aqui os brinquedos representam artefatos exclusivos para a diversão, sem vinculação com o mundo de um trabalho futuro.

Por sua vez, Roquette-Pinto (1919), informa que, as crianças Pareci brincavam com o chocalho, brinquedo tradicional produzido a partir da cabaça. Na língua materna era chamado de *Ualaçú*. Uma evidência que permite inferir que elas possuíam objetos específicos para esta etapa da vida, sem necessariamente estabelecer conexão com a vida adulta. De certo modo, uma aproximação com estudos que compreendem as infâncias a partir delas mesmas:

[...] as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas. (BENJAMIN, 2000, p. 19).

A compreensão de que as infâncias, como outras etapas da vida, possuem lógicas específicas possibilita entender que há vivências singulares neste processo. Como já mencionado no texto, citamos o hábito das crianças indígenas Karitiana de brincar com pequenos animais da floresta no dia a dia da aldeia. Este comportamento também foi observado entre os Assurini, “[...] surge uma indiazinha de olhos grandes, que tinha em suas mãos um pequeno jabuti. Ao encontrar com as demais crianças, pegou um pedaço de lápis de cor e começou a pintar o casco do jabuti, transformando-o em um brinquedo vivo [...]” (WEBER, 2015, p. 88). Há registros de prática semelhante entre os Tapirapé:

[...] observei um menino que ganhou um jacarezinho e brincava com ele dentro da casa. Numa primeira impressão, o brincar com animais pode nos parecer exótico ou pouco ecológico. No entanto, quando uma criança ganha um animalzinho, tem a responsabilidade de cuidar para que ele se alimente e tenha tudo o que precisa para viver bem, pois está “ajudando o pai dele a cria-lo”. (GRANDO, 2014, p. 111).

Assim, filhotes de tamanduá-mirim, jabuti e jacaré, dentre outros, contribuem para ilustrar uma particularidade da infância de crianças que vivem da e na floresta. Além disso, na atualidade, escritos produzidos por pesquisadores e pesquisadoras indígenas, dão conta que há uma relação próxima entre as brincadeiras tradicionais e o contexto intercultural, sintetizando as múltiplas possibilidades de vivências na infância, como resultado de influências de outros grupos sociais:

Tive uma boa infância, gostava de brincar; gostava de caçar passarinho. Mas, não tinha muitos brinquedos destes industrializados. Então às vezes eu chamava os

coleguinhas, e a gente fazia nossos próprios brinquedos, por exemplo, furava lata e fazíamos dele nosso carrinho [...]. Fazíamos flechas, (dágav) para brincarmos de caçar. Outra brincadeira comum era a de tomar banho com meus colegas no rio Prainha ou nos igarapés. [...]. (GAVIÃO, 2021, p. 12).

Mas, é possível pensar esta possibilidade intercultural a partir dos artefatos ameríndios e que estão presentes nas brincadeiras de crianças não indígenas? Que brinquedos foram produzidos em contextos indígenas e depois se espalharam pelo país? No tópico seguinte, apresentaremos alguns elementos desta discussão, aspecto que provocou a elaboração deste escrito.

## **As brincadeiras de ontem e de hoje – legado das culturas infantis indígenas**

Todos os povos fazem brinquedos para as crianças. Na maioria das vezes são miniaturas de objetos de uso cotidiano, como um cesto pequeno, ou um arco e flecha de tamanho reduzido. [...] os índios fabricam para seus filhos uma grande variedade de dobraduras de palha ou de animais como macacos, sapos, tamanduás, etc...[...]. (VIDAL; LOPES DA SILVA, 1995, p. 397).

A elaboração desta parte do texto, considerou as leituras do referencial adotado, principalmente a respeito dos brinquedos oriundos da tradição indígena: a peteca (MELIÀ, 1979), o corrupio e o pião (NIMUENDAJU, 1956), bem como, o chocalho (ROQUETTE-PINTO, 1919) e suas repercussões nos contextos não indígenas. O estudo de Ribeiro (1989) registrou a existência destes brinquedos clássicos em diversos territórios indígenas. Nesta mesma linha, o trabalho de Grando; Xavante e Campos (2010) apontou o uso do chocalho entre os Trumai do Xingu, o pião de tucumã em território Baniwa e a peteca no espaço Bororo.

Na sequência, discutiremos alguns aspectos dos brinquedos de tradição indígena que podem ser observados na atualidade em versão industrializada: a peteca, corrupio, pião e chocalho. Através da pesquisa documental, foi possível obter um conjunto de documentos imagéticos junto ao repositório digital Museu Nacional dos Povos Indígenas e a páginas de propaganda da internet que contribuíram para a ampliação do tema. Um breve registro que se junta ao campo de estudo da história dos brinquedos em perspectiva ameríndia.

### **A Peteca**

A observação de uma série de imagens de petecas disponibilizadas no Museu Nacional dos Povos Indígenas, é algo que encanta e traduz de certo modo a diversidade cultural ameríndia considerando que evidenciam traços identitários. Assim, embora apresentem o mesmo formato, são bastante diferentes e geralmente foram confeccionadas a partir de palha de milho e cordão de fibra de buriti. Possivelmente pode ter originado a expressão popular: “Não deixa a peteca cair”. Para as crianças Xokleng, a peteca é o *Kaving* (SANTOS, 2023). No Tupi é *Pe'teka* (PIACENTINI; FANTIN, 2021), palavra oriunda do Tupinambá (TEIXEIRA, 1995). Entre os Xavante, este brinquedo era utilizado apenas pelas crianças, antes mesmo do contato (MUSEU, 2000).



**Figura 1.** Peteca Krahô. Tocantins (2000). Peteca, Kayapó. Pará (1994)



**Fonte:** Museu Nacional dos Povos Indígenas.

Em tempos outros, para o Guarani Mbyá, a brincadeira com este artefato era algo constante na rotina do povo: “O resgate das memórias ancestrais mostrou que, praticamente, a única brincadeira vivenciada na infância pelos cinco indígenas entrevistados, [...] era a peteca”. (AMBRÓSIO-ACCORDI, 2023, p. 89). De forma geral, a brincadeira com a peteca constituía uma prática comum entre os povos indígenas do Brasil, conforme relato indígena Kariri-Xocó:

O jogo da peteca, feita de palha de milho com pena de pato, era uma roda de meninos batendo com o brinquedo na palma da mão, sem deixar cair. Aquele que derrubasse saíria da brincadeira, ficando no final só dois para disputar a vitória. (OLIVEIRA, 1999, p. 96).

A peteca tem sido utilizada no ambiente escolar não indígena, para provocar reflexões sobre a inserção das culturas originárias no currículo, conforme estabelece a Lei 11.645/2008: “Durante as aulas observou-se que a peteca e a corrida de tora são possibilidades pedagógicas fecundas [...] pode-se observar empiricamente o aumento acentuado da consciência dos alunos no que diz respeito a cultura indígena e suas brincadeiras”. (KUSTER, 2022, p. 1).

A brincadeira pode envolver “[...] dois ou mais participantes, usando as mãos, onde a peteca é lançada ao ar de um jogador para o outro, impedindo que ela toque o chão na área definida”. (MARQUES FILHO, 2021, p. 27). Outras leituras apontam que pode ter a participação de um grupo maior (OLIVEIRA; COSTA; MAIA, 2007). Desde 1985 o jogo envolvendo este material passou a fazer parte do esporte nacional brasileiro (PIACENTINI; FANTIN, 2021). Sua expansão para além dos territórios indígenas, evidencia mais um traço das culturas indígenas nas brincadeiras e jogos do país.

**Figura 2.** Petecas industrializadas



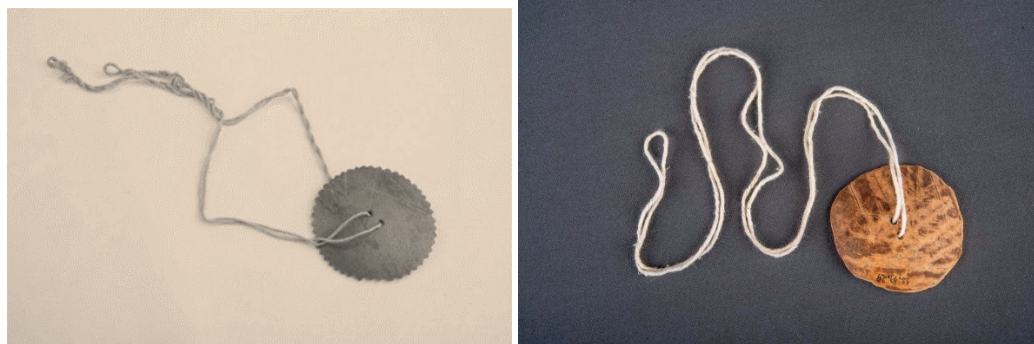
**Fonte:** Internet.

Nas áreas urbanas, a peteca pode ser adquirida em lojas de variedades e ainda pode ser confeccionada pelas próprias crianças, uma vez que: “A construção da peteca, um brinquedo indígena, permite ao aluno interagir e experimentar a construção do seu próprio brinquedo [...]”. (MARQUES FILHO, 2021, p. 37). Uma atividade que possibilita às crianças o exercício de produzir cultura.

## O corrupio

O brinquedo indígena corrupio ou currupio, de acordo com as informações disponibilizadas no Museu Nacional dos Povos Indígenas, consiste em um pequeno disco, geralmente produzido a partir da cabaça. Possui dois orifícios no centro e é perpassado por um longo fio de barbante de algodão pode ser confeccionado.

**Figura 3.** Corrupio Canela. Maranhão (1994). Corrupio Wajãpi. Amapá (2012)



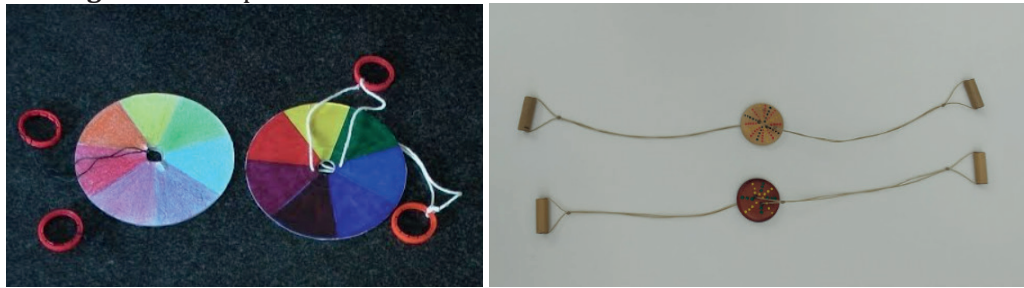
**Fonte:** Museu Nacional dos Povos Indígenas.

A brincadeira envolve a movimentação frenética de enrolação e dilatação dos fios, o que possibilita o seu giro. As imagens permitem inferir que embora apresentem semelhanças há diferenças em seus formatos. É possível afirmar que o corrupio foi popularizado entre as crianças brasileiras de diferentes contextos. A esse respeito Meireles (2007) informa que este brinquedo permanece nas vivências infantis. Nesta direção, se encontram as crianças ribeirinhas que confeccionam este brinquedo tendo como matéria prima a mandíbula ou escama de peixe para realizar suas brincadeiras:

O brinquedo feito da mandíbula de tambaqui. Nela são feitos 2 furinhos e um barbante de aproximadamente 60 cm é passando por eles. Segurando a extremidade do fio, a criança gira no mesmo sentido até ele ficar bem enrolado, depois é só puxar as pontas para que o brinquedo gire de volta. O brinquedo é feito da mandíbula do tambaqui, porém também ser feito de uma das escamas do pirarucu, caso fosse esse o peixe pescado. (NIIDE, 2018,p. 31).

Assim, o corrupio observado nas andanças de Curt Nimuendaju, artefato de ludicidade das crianças indígenas compoe o repertório de brincadeiras de outras meninas e meninos do Brasil, em diferentes regiões, a partir de utilização de materiais diversos. Uma brincadeira milenar que pode ser conhecida e apreciada na atualidade.

**Figura 4.** Corrupios artesanais



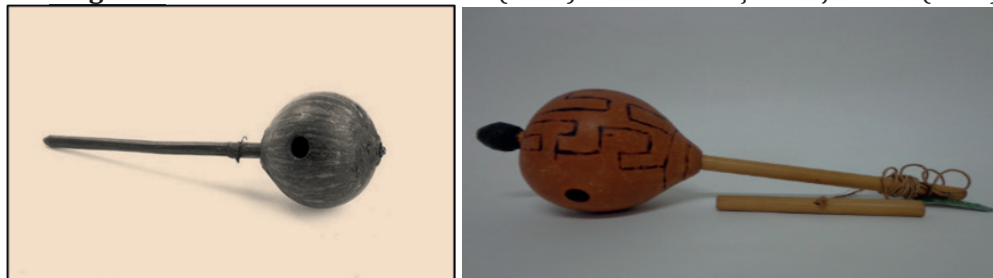
**Fonte:** Internet.

Um elemento interessante neste processo, é o fato de possibilitar exercícios de produção cultural, uma vez que: “A experiência da construção de brinquedos, além de ser uma diversão em si mesma, oportuniza a aprendizagem e aprimoramento de diferentes habilidades”. (MELO, 2004, p. 184).

## O pião

A primeira imagem evidencia um pião noz de tucum produzido pelos Maxakali, dispõe de uma parte de madeira que perpassa suas extremidades. A segunda imagem também é de um pião confeccionado pelos Karajá. A comparação evidencia que este brinquedo de característica giratória, possui tamanhos e materiais diferentes dependendo de onde foi produzido, o que confirma que: “O brinquedo artesanal é, assim, uma fabricação, fruto de um processo social [...] possibilita ao seu autor impor características próprias, singulares, surgindo, dessa construção, um objeto único”. (SOUSA; MELO, 2009, p. 3).

**Figura 5.** Pião Maxakali. Minas Gerais (1950) - Pião de cabaça Karajá. Goiás (1939)



**Fonte:** Museu Nacional dos Povos Indígenas.

Constatar a diversidade destes brinquedos produzidos por diferentes sociedades indígenas, é de suma importância, pois: “A infância dos povos primitivos é pouco conhecida em função do nomadismo e do alto índice de mortalidade que os caracterizava”. (OLIVEIRA, 2021, p. 3873). Mas, apesar de tudo isso, os recursos tecnológicos possibilitam aproximações com estes artefatos que possivelmente tem relação com o pião de madeira e ponteira de ferro que conhecemos na atualidade urbana.

**Figura 6.** Pião industrializado



**Fonte:** Internet.(2023).

Deste modo, no dia a dia, quando pensamos neste brinquedo, é possível lembrar da canção popular: “O pião entrou na roda, pião”, uma evidência de sua presença para além dos territórios indígenas. Pode ser definido como um “[...] brinquedo de madeira piriforme, com ponta de ferro, por onde gira pelo impulso do cordão enrolado na outra extremidade e puxado com violência e destreza”. (CÂMARA CASCUDO, 1988, p. 500). Uma imagem que povoa as memórias de muitas crianças brasileiras.

## O chocalho

O primeiro chocalho em formato de pirâmide foi produzido pelos Parintintin, é um brinquedo tradicional trançado, cuja matéria prima é a palha do buriti. Na sequência, vem o chocalho globular de origem Guajajara, confeccionado a partir da cabaça enfeitada com linhas acompanhado de um cabo feito de taquara com revestimento de fibras trançadas.

**Figura 7.** Chocalho Parintintim. Amazonas (1992) – Chocalho Guajajara. Maranhão (1994)



**Fonte:** Museu Nacional dos Povos Indígenas.

Em algumas culturas indígenas, o chocalho ou maracá, pode ser mais que um brinquedo de criança, confirmando que: “[...] desde tempos remotos, o chocalho é um instrumento de defesa contra os maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser colocado nas mãos dos recém-nascidos”. (BENJAMIN, 2002, p. 97). Assim, às vezes, este artefato serve como instrumento musical e possui caráter místico, por isso é utilizado em rituais específicos. Entre os Kayapó Xicrin, o chocalho é chamado de Ngô-Kon, é um representante simbólico “[...] da pessoa humana, da autoridade e da coesão social; esteticamente perfeito e assim reconhecido e apreciado, cantado e dançado. Redondo como o universo, como as aldeias circulares, como o

círculo dos homens sentados no Conselho, à noite [...]”. (VIDAL, 2001, p. 1).

Nos ambientes não indígenas, o chocalho – objeto sonoro, é utilizado como um recurso para chamar atenção dos bebês considerando o barulho produzido, seja para acalmar ou para divertir, tanto na casa quanto na escola. Além disso, podem ter finalidades formativas: “Na descrição dos brinquedos fornecida pelas empresas, os chocalhos [...] têm a capacidade de auxiliar o desenvolvimento dos sentidos da criança, especialmente a percepção auditiva e tátil”. (OLIVEIRA, 2019, p. 76).

**Figura 8.** Chocalhos industrializados



**Fonte:** Internet.(2023).

Na escola, seu uso contempla também atividades de musicalização, junto às crianças pequenas, na rotina das salas de Educação Infantil. Uma situação que pode qualificar a prática pedagógica ao lado da estética do objeto e de suas multiplas sonoridades.

## Considerações finais

Este estudo teve a finalidade de sistematizar uma reflexão de caráter introdutório e de perspectiva histórica, a respeito das brincadeiras ameríndias e suas repercussões em espaços não indígenas, tendo por suporte metodológico a pesquisa (auto)biográfica, bibliográfica e documental.

No decorrer de sua produção, foi possível retomar imagens de infâncias e suas potencialidades para pensar a importância de sua disseminação por meio de oficinas de brinquedos, uma forma de valorização do campo da história dos brinquedos e das brincadeiras.

Foi possível observar que muitos brinquedos e brincadeiras que estão presentes nas infâncias de crianças que moram nas cidades brasileiras tem origem nas aldeias indígenas. O conhecimento a esse respeito é importante para o aprofundamento dos estudos desenvolvidos pelas Pedagogias Interculturais de perspectiva ameríndia

As leituras possibilitadas pelos textos de de Mélia (1979), Nimuendaju (1983) e Roquette-Pinto (1919) contribuíram para a estruturação da reflexão. A partir delas realizamos a discussão crítica sobre a mentalidade que compreende que as brincadeiras estão limitadas apenas aos processos de socialização.

Afirmamos que as crianças e infâncias de diferentes origens culturais, possuem especificidades que precisam ser levadas em conta. Nesta direção, as brincadeiras operam como relevantes dispositivos para as vivências deste grupo social, principalmente para a construção pessoal de sentidos de seus mundos.

Deste modo, verificamos que os brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje, enquanto legado das culturas infantis originárias, repercutem para além das fronteiras ameríndias. O levantamento historiográfico apontou que o brincar nestes contextos por meio do chocalho, pião, peteca e corpião, por exemplo, se apresentam nos modos de ludicidade das infâncias

não indígenas. Um debate que de certa forma se alinha aos propósitos da Lei 11.645/2008, que estabeleceu a inclusão dos estudo da História e culturas indígenas no currículo das escolas brasileiras.

## Referências

ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

AMBRÓSIO-ACCORDI, Andréia; ACCORDI, Iury de Almeida; SILVA, Pará Reté Sanches Benites da; FERRAZ, Thales Ambrósio de Albuquerque. Resgate da memória ancestral lúdica dos mais velhos em uma comunidade indígena Guarani Mbyá de Viamão, Rio Grande do Sul. **Revista da Pró-Reitoria de Extensão do IFRS**, n.11, v. 2, 2023.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e Família**. 2. ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

CASCUDO, L. Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDO, Beleni Saléte. Infância, brincadeiras e brinquedos em comunidades indígenas brasileiras. **RevistAlea**, n. 22, ano XI, dezembro 2014.

GRANDO, Beleni Saléte; XAVANTE, Severiá Idioriê; CAMPOS, Neide da Silva. Jogos/brincadeiras indígenas: a memória lúdica de adultos e idosos de dezoito grupos étnicos. In: GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 91-121.

GRUBITS, Sonia; FREIRE, Heloisa Bruna Grubits; NORIEGA, José Angel Vera. Influência de aspectos sociais e culturais na educação de crianças indígenas. **Psico-USf**, v. 14, n. 3, p. 365-374, Setembro/Dezembro 2009.

HELDER, R. 2006. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve.

KUSTER, Saulo. Práxis pedagógica da peteca e corrida de tora: um relato de experiência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p.1-8, 2022.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Aracy Luis Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Mari - Grupo de Educação Indígena/ USP. Brasília, 1995.

MARQUES FILHO, Celso Lima. **Concepções docentes sobre a inserção dos jogos e brincadeiras indígenas no conteúdo da educação física no ensino fundamental (anos finais)**. Monografia. Licenciatura em Educação Física. Faculdade Maria Milza – FAMAM. Governador Mangabeira - BA, 2021.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MELO, Cristiane Ker de. (Re)criando o mundo no rodopio de um pão: a produção cultural do brinquedo em questão.1 **Motrivivência**, ano XVI, n 22, p. 173-191, jun., 2004.

MUNARIM, Iracema. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da Antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011.

MUSEU da Universidade Católica Dom Bosco. **Xavante**. Campo Grande-MS: UCDB, 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro; LANDA, Beatriz dos Santos; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. **Tellus**, Campo Grande - MS: UCDB, v. 9, n. 17, p. 187-205, jul./dez., 2009.

NIIDE, Melina Yumi Carmo. **A Geografia do Brincar no Brasil**. 61f. Monografia. Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. USP: São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, José Nunes de. Um pouco da minha infância. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo: USP, v. 13, n. 37, p. 87-103, 1999.

OLIVEIRA, Marcus Vinícius de Faria; COSTA, Tânia; MAIA, Lerson Fernando dos Santos e outros. **Brinquedos e brincadeiras potiguaras: identidade e memória**. Natal- RN, 2007.

OLIVEIRA, Jéssica Lane da Silva. **Formando a Infância: o papel do design na materialização da primeira infância através dos brinquedos**. 204f. Dissertação a(Mestrado em Design). Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2019.

OLIVEIRA, A. C. C.; ENGLER, R. de C.; MOURÃO, N. M.; MACIEL, R. C. Objetos de memória: um estudo dos brinquedos como referência da diversidade cultural. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3870-3884, 2021.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011.

PENINA, Mayara. Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. Portal Lunetas. 10 de junho de 2016. Disponível em: <https://lunetas.com.br/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/> Acesso em: 24 out. 2023

PIACENTINI, Telma Anita; FANTIN, Monica. **Encontro: culturas, crianças, museu e educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

RIBEIRO, Berta. 90 Objetos Rituais, Mágicos e Lúdicos. In: RIBEIRO, Berta. **Dicionário do Artesanato Indígena**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1988.

SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

SANTOS, ANA HELENA RAMINELLI DOS SANTOS. Ancestralidade indígena e herança cultural - uma experiência pibidiana em sala de aula. Anais do Salão UFRGS 2023: XIX SALÃO DE ENSINO DA UFRGS, 2023.

SOUSA, Roselne Santarosa de; MELO, Maria de Fátima de Queiroz e. Resgate de dois objetos lúdicos: seguindo o caminho do pião e do bilboquê. **Anais** do XV Encontro Nacional da ABRAPSO, Faculdade Integrada Tiradentes, 2009, p. 1-10.

TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Aracy Luis Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Mari - Grupo de Educação Indígena/USP. Brasília, 1995.

VIDAL, Lux; LOPES DA SILVA, Aracy. O sistema de objetos nas sociedades indígenas: arte e cultura material. In: LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Aracy Luis Donizete Benzi. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. MARI/USP. Brasília, 1995.

VIDAL, Lux. **Ngo-Kon** : maraca ou chocalho dos Kayapo-Xikrin. USP, São Paulo, 2001.

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

Recebido em Dezembro de 2023.

Aceito em Março de 2024.