

KUMA KU NÓ PUDI APRENDI NA DJUGOS KU BRINCADEIRAS DE GUINÉ-BISSAU: POSSIBILIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM¹

Natália Ernesto Cá²

RESUMO

O presente Artigo se refere ao trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia tendo como objetivo principal compreender como jogos e brincadeiras tradicionais da Guiné-Bissau podem contribuir pedagogicamente para o processo de ensino/aprendizagem das crianças na idade escolar. O currículo escolar guineense constitui-se ainda numa educação baseada na reprodução do conhecimento “já pronto”, a partir dos livros didáticos. Os jogos e brincadeiras tradicionais guineenses são colocados aqui como possíveis recursos pedagógicos, mas ainda não utilizados nas escolas com esse fim. Portanto, destaca-se a relevância desta pesquisa, no sentido que apresenta outras possibilidades de ensino/aprendizagem através do lúdico, propondo o uso dos jogos e das brincadeiras tradicionais, como forma de descolonialidade do currículo vigente no nosso sistema de ensino. Assim constitui-se, também, uma forma de resgate, preservação e valorização dos mesmos. Metodologicamente, optamos por um estudo de carácter qualitativo, apoiado pela investigação bibliográfica e por uma coleta de dados realizada com estudantes universitários guineenses. Utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada, fazendo coleta de relatos memorialísticos dos participantes. Estrategicamente, escolheu-se a língua *kriolo* para as entrevistas, o que possibilitou uma maior exploração dos conteúdos. Conclui-se, fazendo uma breve análise e exploração dos principais jogos tradicionais da Guiné-Bissau citados nas entrevistas, e apontando-os como possíveis recursos pedagógicos, relacionando-os com diferentes áreas de conhecimento, ou seja, componentes curriculares.

Palavras-chaves: Descolonização - Guiné-Bissau. Escolas - Exercícios e jogos - Guiné-Bissau. Jogos educativos - Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This article refers to the conclusion of the Pedagogy Degree course, having as its main objective understanding how traditional games and playfulness in Guinea-Bissau can pedagogically contribute to the teaching and learning process of children at school age. The Bissau Guinean school curriculum is still an education based on the reproduction of “ready-made” knowledge, based on textbooks. Traditional Bissau Guinean games and playfulness are pointed here as possible educational resources, but not yet used in schools for this purpose. Thus, the relevance of this research is highlighted, in the sense that it presents other possibilities of teaching and learning through playfulness, proposing the use of games and traditional jokes, as a form of decoloniality of the current curriculum in our education system. Thereby, it is also a way of rescue, preservation and valorization of them. Methodologically, we opted for a qualitative study, supported by bibliographic research and data collection carried out with Bissau Guinean students. A semi-structured interview was used as an instrument, collecting participants' memorial reports. Strategically, the Kriolo language was chosen for the interviews, which enabled a greater exploration of the contents. It concludes by making a brief analysis and exploration of the main traditional games of Guinea-Bissau mentioned in the interviews, and pointing them out as possible pedagogical resources, relating them to different areas of knowledge, that is, curricular components.

Keywords: Decolonization - Guinea-Bissau. Educational games - Guinea-Bissau. Schools - Exercises and games - Guinea-Bissau.

¹ Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Rita de Cássia Santos Barbosa.

² Bacharela em Humanidades e licencianda em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

1 INTRODUÇÃO

Jogos e brincadeiras têm sido importantes aliados da educação, no estímulo do desenvolvimento cognitivo, da oralidade e da interação social da criança, pois são as principais paixões e meios de interação na infância. Logo, reconhecemos a importância destes na educação como ferramenta que contribui para o melhor desenvolvimento da criança, seja dentro das práticas pedagógicas escolares, ou quando presente dentro de uma determinada comunidade ou cultura, pois gera possibilidades de ensino/aprendizagem dentro do espaço no qual a criança está inserida. Em tal contexto, o presente artigo pretende compreender como jogos e brincadeiras tradicionais da Guiné-Bissau podem contribuir pedagogicamente para o processo de ensino/aprendizagem das crianças na idade escolar, a partir da análise das regras, dos lugares e dos objetos usados nos jogos e nas brincadeiras tradicionais do país.

Apesar da Guiné-Bissau ser um país com um vasto repertório de jogos e brincadeiras infantis, muitas delas só existem na memória de muitas pessoas, tendo em conta que, atualmente, é difícil ver crianças praticando ou reproduzindo essas brincadeiras nas ruas ou em casa, sobretudo na capital Bissau, devido ao acesso a novas tecnologias digitais e a outros interesses das crianças como jogar bola ou assistir televisão. Assim, por ainda não existir pesquisas científicas que tragam para as discussões acadêmicas o universo das crianças guineenses, que por meio de jogos e brincadeiras tradicionais se expressam, aprendem, relacionam-se e interagem consigo e com o mundo à sua volta, apostamos em investigar aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem infantil presentes nos jogos e nas brincadeiras do país.

Das poucas memórias que ainda me restam sobre a minha infância, até os meus nove a dez anos, ficaram os jogos e brincadeiras que faziam parte do meu dia a dia e que eu gostava muito, os quais, não tinha dia nem a hora certa para brincar. A qualquer momento meninos e meninas de faixa etária diversificada podiam estar na rua, no quintal ou na varanda de casa, ou ainda na rua à frente de casa brincando. Contudo, conforme a minha vivência e experiência, o currículo escolar guineense não contempla o lúdico no processo do ensino-aprendizagem das crianças que já se encontram no Ensino Fundamental. Há exceções apenas para alguns *jardins infantis* (escolas de educação Infantil) que usam jogos e brincadeiras para estimular as crianças nesses espaços. O nosso sistema de ensino ainda deixa muito a desejar nesse sentido, pois, o ensino ofertado é puramente mecânico, onde o aluno se limita apenas a copiar tudo o que o professor pede, o que o pedagogo Paulo Freire (1996) chama de “educação bancária”, pois,

nesse tipo de educação, o aluno ocupa lugar de ouvinte e receptor de conteúdos “depositados” pelo professor.

Este artigo tem, portanto, como motivação, ressaltar a relevância e benefícios que os jogos e as brincadeiras podem proporcionar ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança, a sociabilidade e outros conhecimentos que são adquiridos durante o tempo que ela está brincando com os amigos. Além disso, o presente trabalho constitui-se, também, uma forma de resgate, preservação e valorização dos jogos e das brincadeiras que fizeram parte da infância de muitos guineenses e que a cada dia, estão sendo menos apreciados e praticados pelas nossas crianças; por fim, pretende-se incentivar os/as professores/as para o uso pedagógico de jogos e das brincadeiras tradicionais da Guiné Bissau como uma estratégia metodológica para o processo de ensino e aprendizagem.

2 A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA INFÂNCIA

Por muito tempo, os jogos foram associados ao teatro e os dois foram vistos por muitos pensadores, como por exemplo, Aristóteles, como uma forma de “descanso da mente”. Para esse pensador, os jogos não têm valor educativo, e muito menos poderiam servir para as práticas pedagógicas, enquanto que Huizinga, via os jogos como coisa “não séria”, uma perda de tempo. Tomás de Aquino, por sua vez, reconhece a relevância dos jogos apenas para fins de “relaxamento”, pois ajudava no descanso do corpo e da mente depois do trabalho intelectual ou braçal, enquanto que para outros pensadores, os jogos eram apenas uma forma de descarga de excesso de energias acumuladas durante o trabalho (KISHIMOTO, 1994).

Para o contexto africano, segundo Hampate Bâ, certos jogos infantis foram criados para transmitir conhecimentos aos mais novos ao longo dos tempos. É uma forma também na qual as crianças recebem ensinamentos dos mais velhos, conhecedores desses jogos. Na mesma linha de raciocínio, Maranhão (2009, p.48 apud SILVÉRIO et al 2013, p.67), afirma que os jogos para os africanos sempre estiveram ligados à vida social, enquanto que, para Civita (1978, p.120 apud Idem) os jogos são instrumentos de ensino e aprendizagem, utilizados como uma linguagem para a transmissão de conhecimentos dentro da sociedade africana. Ou seja, a transmissão desses jogos é feita oralmente de geração em geração.

Os estudos sobre a temática em questão surgem a partir do século XVIII, através de áreas de conhecimento como a Psicologia, a Pedagogia e a Educação Física. Assim, os jogos

começaram a ganhar novos conceitos principalmente quando se trata da área da educação infantil, pois aqui, tanto o jogo quanto as brincadeiras passaram a ser considerados importantes instrumentos para a educação da criança, além de ser um importante estímulo para o seu desenvolvimento. Assim, embora alguns estudiosos acreditem que, o jogo seja uma atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento, submetida a regras que estabelecem o vencedor e o vencido, Kishimoto (1994) explica a complexidade em atribuir uma definição exata para jogo, uma vez que, cada sociedade estabelece o conceito a partir do seu contexto sociocultural, através da representação carregada pela prática. Assim,

[...] atirar com arco e flecha, para uns, é jogo para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. (p. 106-107).

Diferentes pensadores, portanto, classificam alguns conjuntos de atividades enquanto jogos, com propósitos e funções que provocam estímulos ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor na criança, mas, a partir de concepções diferentes.

Segundo o psicólogo russo L.S. Vygotsky (2014), na primeira infância encontramos processos criativos da criança que se manifestam sobretudo nas brincadeiras. A criança deve ser apresentada desde pequena às brincadeiras que fazem parte da sua sociedade ou da sua cultura, como um estímulo para que ela possa ter essas brincadeiras ou práticas culturais como referências no seu brincar, pois, de acordo com Schultz e Farias de Souza (2018), o brincar num contexto social, representa uma maneira em que a criança encontra de se expressar, aprender, relacionar-se e interagir consigo e com o mundo a sua volta.

O aspecto lúdico é um meio ou procedimento importante que contribui para o desenvolvimento cognitivo, da oralidade e da interação social da criança com o meio social a qual ela pertence. Nas brincadeiras, através da leitura do mundo à sua volta, a criança simboliza a vida adulta, reproduz o que vê e escuta do seu cotidiano, dando vida e sentido aos objetos do seu contexto social e cultural, ou seja, esses objetos ganham novos significados nas brincadeiras da criança.

Para Clarice Conh (2005) é necessário sermos capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. As ciências como a antropologia, a psicologia, a psicanálise, a pedagogia e a sociologia vêm desenvolvendo estudos voltados para a questão da infância há muito tempo, com o propósito de compreender o contexto sociocultural das crianças, assim como, dar voz às mesmas na interpretação dos seus mundos sociais e culturais.

Nesse sentido, Vigotsky (2014) argumenta que, o jogo é a primeira atividade em que a imaginação criativa da criança surge, orientada de início pela percepção, memória sensorial e o pensamento visual, que posteriormente é mediada simbolicamente. Assim, o jogo e a atividade lúdica têm papel preparatório para o desenvolvimento analítico, permanecendo ao longo de toda vida. Nesse sentido, segundo Tezane (2006),

o jogo (...) corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive (p.1).

Deste modo, Piaget apresenta três modalidades de jogos e suas respectivas funções: primeiramente tem-se os **jogos de exercício**, que estimulam a criança desde o primeiro ano de vida a formar hábitos de esquemas sensório- motores, através da sua função de assimilação funcional ou repetitiva. Geralmente, a partir dos três anos de idade, acontecem os **jogos simbólicos**, nos quais a criança, inconscientemente ou não, transfere significados e valores a objetos ou situações do seu cotidiano (exemplo: uma flor de baobá representa um filho na brincadeira). Crianças maiores, por sua vez, costumam brincar coletivamente utilizando os **jogos de regras**, onde há uma constante dependência entre os jogadores que são orientados pelas regras estabelecidas pelo grupo (PIAGET *apud* MACEDO, 1995).

Considerando o contexto sociocultural da Guiné-Bissau, a partir deste artigo, abordamos na pesquisa de campo jogos que podem ser compreendidos como simbólicos/de papeis, ou seja, as brincadeiras de faz de conta, assim como os jogos de regras, sem porém colocar “amarras” relativas a idades ou “fases de desenvolvimento”. Nesse sentido, todas as atividades lúdicas e recreativas desenvolvidas espontaneamente pelas crianças guineenses e que envolvem cálculos matemáticos, planejamento e/ou estratégias de ataque e de defesa, serão chamados aqui de JOGOS (jogos de regras). As outras atividades, também lúdicas e recreativas, porém, que não exigem cálculos matemáticos e nem estratégias de ataque e defesa, serão chamados de BRINCADEIRAS, que podem ser as brincadeiras de faz de conta, bem como outras possibilidades lúdicas de socialização.

3 JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS: O CONTEXTO DA GUINÉ BISSAU

Para entender os jogos e as brincadeiras tradicionais da Guiné-Bissau é preciso primeiramente compreender o contexto sociocultural do país, a partir da reflexão sobre o papel e o lugar da criança nesta sociedade. A sociedade guineense é construída nos princípios circulares, como é o caso de algumas das sociedades da costa africana. A sociedade funciona de forma circular: ou seja, é muito comum a ideia de que “o que me pertence também te pertence e vice-versa”. Em termos da criação e educação da criança, cada pessoa dentro da sociedade tem sua parcela de responsabilidade na formação pessoal e social da criança, independentemente do parentesco sanguíneo.

Por falta de registros documentais sobre assunto em questão, não podemos dar uma precisão de quando alguns jogos e brincadeiras infantis chegaram a Guiné-Bissau. O que se sabe é que as brincadeiras sempre fizeram parte da vida das crianças guineenses, pois, é por meio das quais que as mesmas interagem entre si, criando afinidades pessoais e construindo amizades, brincando sempre em pequenos ou grandes grupos. No ato de brincar, as crianças tomam controle das brincadeiras e orientam uns aos outros, estabelecem, discutem e negociem as regras que devem ser aceitas por todos os participantes.

De acordo com a Carta Africana de Direitos e Bem-Estar da Criança (1990) - CADBEC, a criança africana se encontra no centro das atenções da sociedade como um todo. Na mesma linha do raciocínio, a professora nigeriana Dr^a Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2000) afirma que dentro do núcleo familiar africano, a criança não tem uma única mãe ou um único pai, mas sim, ela tem muitas mães e muitos pais, porque todos têm a mesma responsabilidade de educar, cuidar, amar e de proteger a criança.

Em termos legais, isto é, quando falamos das leis, o país ratificou a assinatura e se tornou o Estado signatário de duas convenções internacionais da área da infância: A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), em 1990 e a Carta Africana de Direitos e Bem-Estar da Criança (CADBEC), ratificada no mesmo ano de 1990. Quinze anos depois, isto é, em 2005, essa mesma carta foi assinada pelo governo guineense. Estes dois documentos regem pelo bem-estar das crianças a nível mundial e assentam no princípio da proteção integral e da prioridade absoluta da educação das crianças no contexto africano, respectivamente.

De acordo com Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) no seu Princípio VII, terceiro parágrafo, confere-se à criança o direito de desfrutar plenamente de jogos e das brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação, atribuindo à sociedade e às

autoridades públicas a responsabilidade de promover o exercício deste direito. Na mesma linha de pensamento, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (1990), nos seus Artigos 31 e 12, respectivamente, reconhecem à criança o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Portanto, todo e toda guineense de 0 a 17 anos é compreendido pela lei como menor de idade, ou seja, aquela que não tem responsabilidades sobre seus atos e que deve estar sobre tutela dos pais. No entanto, para uma boa parte da sociedade guineense, a pessoa deixa de ser menor de idade a partir do momento que começam a aparecer sinais de puberdade, ou quando se encontra em situação de casamento e gravidez precoce. Em relação a este aspecto, segundo os dados apresentados pelo estudo de Inquérito aos Indicadores Múltiplos (2014), 12% das mulheres casadas ou que vivem em uma união estável, têm idade compreendida entre os 15 aos 19 anos, contra apenas 1% dos homens da mesma faixa etária. E recentemente, os dados revelados pela Plan internacional, deu conta que essa percentagem subiu para os 37% das jovens que casam antes dos 18 anos³.

Outra questão, tem a ver com o trabalho infantil, que nos apresenta dados preocupantes sobre a presença das crianças guineenses no trabalho inapropriado para a idade deles. Como traz o mesmo relatório (*idem*, 2014),

Na Guiné-Bissau, mais de metade das crianças de 5-14 anos (51%) estão envolvidas no trabalho infantil. O trabalho infantil é mais frequente no meio rural (62% contra 37% no meio urbano), e é mais frequente entre as crianças de 5-11 anos, (56% contra 44% entre as crianças com 15-17 anos). A prática do trabalho infantil é também ligeiramente mais frequente nas meninas (53%) do que nos meninos (50%). A frequência escolar das crianças com 5-14 anos envolvidas em trabalho infantil é de 50%, enquanto que 55% das crianças de 5-14 anos, fora do sistema do ensino, estão envolvidas no trabalho infantil (p. 10).

Observa-se assim que nem todas as crianças gozam dos seus direitos, principalmente as crianças da camada feminina, como nos mostra os dados acima. As situações de casamento precoce e de trabalho infantil têm presença mais forte na camada feminina, e é essa parcela também que são atribuídas as responsabilidades muito cedo de cuidar da casa e dos irmãos mais novos e em outros casos, por necessidades da família ou não, esta criança precisa trabalhar para

³ Disponível em: <https://www.radiosolmansa.net/index.php/Nacional/dados-de-plan-revelam-que-37-das-criancas-sao-afectadas-pelo-casamento-precoce.html>. Acesso em: 03/12/2019

ajudar no sustento da casa, participando sobretudo no “comércio familiar”⁴. Com isso, a criança perde o interesse no universo da infância, começa a compreender que a idade dela “não cabe” mais nas brincadeiras, motivo pelo qual sente-se no universo de adultos, transitando precocemente de faixa etária. Por outro lado, devido a globalização, a industrialização e às novas tecnologias, as brincadeiras tradicionais vêm perdendo espaço sobretudo nas zonas urbanas e em famílias com maior poder aquisitivo, dando lugar aos brinquedos industrializados vindos do mundo europeu.

Podemos concluir assim que, apesar da brincadeira, ser um meio pelo qual a criança expressa sua visão sobre o mundo e reproduz a vida e as práticas do seu cotidiano, presume-se que em boa parte da sociedade guineense, os jogos e as brincadeiras ainda sejam concebidos como algo de pouca importância, associado a ideia de perda de tempo.

4 PROCESSOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos por um estudo de carácter qualitativo, primeiramente apoiado pela investigação bibliográfica por meio de artigos acadêmicos disponíveis sobre os jogos e as brincadeiras, e também articulado com os relatos memorialísticos, coletados através das entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio, realizadas com um grupo de quatro estudantes universitários guineenses residentes no Brasil, sendo duas mulheres e dois homens, nascidos entre os anos de 1989 a 1994.⁵

Os participantes da entrevista, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em fornecer *apenas* as informações necessárias ao aprofundamento teórico da temática estudada. Assim, respeitando os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, o estudo não envolve informações pessoais e identificáveis ou que possam acarretar

⁴ Referência ao trabalho informal de comercialização de legumes, frutas, verduras, peixes etc, para o sustento familiar.

⁵ Neste período a Guiné Bissau vivia o período pós-colonial e de partido único (1974 a 1994) dirigido pelo PAICG. A pesar de se pensar que este sistema era o melhor para o país, essa ideia se fracassou, pois, o país vivia momentos de sucessivas instabilidades de ordem política e social. Ainda que em 1994, se realizou a primeira eleição multipartidária dando assim, o fim ao sistema de partido único, o problema política e social não foi resolvida. Em 1980 o país viveu seu primeiro golpe de estado e em 1998/99, mergulhou-se na guerra civil que ceifou com a vida de milhares de cidadãos, Manuel Jauará (2006). Importante frisar que até esse momento da guerra civil, os nossos entrevistados ainda eram crianças. Ou seja, uma boa parte das suas infâncias foi prejudicada pois, devido ao sistema e tenções que se vivia no país, a Guiné-Bissau não era o melhor lugar para se viver nessa altura. Vale ressaltar ainda que, todos os entrevistados e as entrevistadas para este artigo, são pessoas da minha geração, nascidas na mesma época que eu nasci, sendo assim, esses jogos e brincadeiras também fizeram parte da minha infância, enquanto criança e guineense.

riscos aos seus participantes, visto que o procedimento de coleta não revela a identidade dos sujeitos. Para isso, os relatos serão identificados apenas por letras.

Através das entrevistas, fizemos um resgate de memória do brincar nas infâncias dos participantes, utilizando para a análise a estratégia de criar possíveis categorias somente após a coleta, escuta e transcrição dos relatos. Estrategicamente, escolhemos o *kriolo* para as entrevistas, o qual nos possibilitou uma maior exploração dos conteúdos, considerando que a Guiné-Bissau é um país multiétnico, formado por cerca de 16 grupos étnicos, e conseqüentemente um país multilinguístico. Cada grupo étnico tem a sua própria língua materna, falada pelas pessoas daquela etnia; no entanto, dentre todas as línguas existentes no país, o *kriolo* é considerado enquanto língua nacional, visto que é falado por cerca de 90% da população guineense. Mas nenhuma das línguas étnicas e nem o *kriolo* são usados no sistema de ensino guineense, apesar das pesquisas sobre o bilinguismo infantil confirmarem a importância da língua materna no desenvolvimento da personalidade do indivíduo (LOPES, 2004).

Assim, a escolha da língua *kriola* para a realização das entrevistas se justifica pelo fato desta ser a principal língua de comunicação, falada em todo o território nacional, visto que a maioria da população guineense fala e compreende o *kriolo*. Para os nossos entrevistados, o *kriolo* não é a língua materna, mas acaba se tornando uma importante língua adquirida por ser aquela que tiveram maior contato durante toda vida, e também por meio da qual brincaram nas suas infâncias. Até hoje, o *kriolo* continua sendo a língua mais falada por eles/as.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS ANÁLISES: *BRINCADERAS DI NÔ MININESA*

Nesta seção trazemos para o debate os resultados dos relatos resultantes das entrevistas feita com o grupo de estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Os tópicos de análise que mereceram destaque, percebidos a partir de descrições similares identificadas nos relatos dos entrevistados são: as brincadeiras mais presentes nas suas infâncias e como a questão de gênero e idade aparecem em tais jogos e brincadeiras; o local de brincadeiras e a relação entre o contexto rural e contexto urbano; e por fim traremos a relação entre as brincadeiras e as diversas áreas de conhecimento, assim como

o desenvolvimento psicomotor, a tomada de decisão, o raciocínio lógico e o cálculo mental presentes nos jogos e brincadeiras relatados.

6.1 BRINCADEIRAS MAIS FREQUENTES: QUESTÕES DE GÊNERO E IDADE

Em relação às brincadeiras mais praticadas pelos entrevistados durante suas infâncias, apareceram em todas as falas, as brincadeiras como: *kila – kila, toka- palmo, tata mbili-mbili, rato- gato, silimbiqui-silimbiqui, dar-dar, nome-nome, cabra-cega, trinta e cinco, mália, surumba-surumba, udju na céu, sete pedras, salta-corda, ndulé-ndulé e brincadeira de papé ku mamé*. Este conjunto de jogos e brincadeiras envolve diversos sentidos como o tato e a audição, assim como requer habilidades físicas, agilidade, raciocínio lógico e cálculos matemáticos. No relato abaixo um dos entrevistados cita três desses jogos:

Eu não gostava muito de brincar (referindo-se ao jogo *trinta e cinco*) porque como (...) exige cálculos matemáticos e habilidade de livrar de bola, muita das vezes perdia muito porque não sou muito boa nisso, então gostava mais de *toca palmo e mália* porque são os que já sabia as regras⁶ (Entrevistada X, 2019).

Em relação à representação do gênero nas brincadeiras, segundo nossos entrevistados, apesar de existir brincadeiras mais praticadas pelas meninas e outras que são mais praticadas pelos meninos, todas elas eram praticadas coletivamente entre meninos e meninas, de todas as idades como aparece em suas falas:

Após fazer todos os nossos deveres domésticos e escolares, éramos liberados para brincar. Brincávamos todos misturados, às vezes jogávamos bola e *toka palmo* meninos contra meninas. Até mesmo na hora de fazer trabalhos domésticos, fazíamos todos juntos porque, crescemos dentro de um orfanato. (Entrevistada Y, 2019).

Na mesma linha de raciocínio, um outro entrevistado acrescenta, “as nossas brincadeiras eram todos juntos e misturados, entre meninos e meninos, brincava com meus primos, primas e amigos, da mesma idade ou um pouco mais velho que eu e vice-versa”. (Entrevistado W, 2019).

O “brincar juntos”, porém, apenas acontecia com as crianças mais novas, porque segundo uma das nossas entrevistadas, a partir de uma certa idade, já se verificava a divisão de gênero nas brincadeiras, visto que, segundo a mesma,

⁶ Todas as falas dxs entrevistadxs aqui citadas foram traduzidas por mim, autora do trabalho. As traduções foram feitas do *kriolo* para língua portuguesa.

As crianças mais crescidas, não gostavam de se misturar para brincar juntos, pois quando um menino brincava junto com as meninas era chamado de *maricas* e quando uma menina estava na brincadeira predominada por meninos era chamado de *matchu-mindjer*. (Entrevistada X, 2019).

Às vezes os próprios pais não deixam as crianças “misturarem-se” para brincar. O termo *maricas* é usado de forma ofensiva para pessoas homossexuais de sexo masculino, enquanto que, *matchu-mindjer* pode ser utilizado para ofender homossexuais do sexo feminino ou para criticar mulheres que realizam tarefas tradicionalmente “masculinas”.

Como mencionamos anteriormente, o lugar predestinado social e culturalmente às mulheres nas nossas sociedades, sobretudo, o lugar de mãe e dona de casa, em que as mulheres estão mais ligadas ao cuidado do lar do que os homens, acaba influenciando a infância das meninas, conforme os relatos. Isso faz com que as meninas sejam obrigatoriamente proibidas de brincar depois de uma certa idade (pré-adolescência), sobretudo, conforme aponta uma das entrevistadas:

Eu brinquei até os 14 anos, mas, aos meus 10 anos, parei de brincar de *papé ku mamé*, porque minha mãe me proibia dizendo que os meninos poderiam aproveitar de mim nesses momentos de brincadeira, aí passava aquele tempo fazendo crochês.... E me pararam também de brincar outras brincadeiras dizendo que eu era mulher e que mulher deve prestar atenção na cozinha. porque tínhamos que ser “blindadas” segundo a minha mãe (Entrevistada Y, 2019).

Em relação à fala dos entrevistados do sexo masculino, podemos perceber que estes tiveram, de certa forma, mais tempo do que as meninas nas brincadeiras.

Acredito que, aquelas brincadeiras que brincávamos entre nós mesmos (crianças), acho que brinquei até os meus 13 anos, porque a partir dos 14 anos, já havia discursos de que a pessoa já não é mais criança para aquelas brincadeiras (Entrevistado Z, 2019).

Já para o entrevistado W, este afirma o seguinte: “eu brinquei até meus 15 a 16 anos” Assim, apesar de ser visível que entre os entrevistados, a idade da brincadeira não é a mesma, ainda assim, os meninos tiveram maior aproveitamento das brincadeiras, em relação ao tempo, do que as meninas. Até hoje na sociedade guineense, ainda prevalece esse comportamento/educação que reside sobretudo no seio familiar, onde os pais são os maiores responsáveis pela disparidade em relação a educação dos filhos. Muitos pais acreditam que as meninas devem ser mais controladas, e colocadas desde cedo em contato com a cozinha, como meio de virem a ser uma “boa esposa” e “dona de casa”.

6.2 LOCAL DAS BRINCADEIRAS, BRINQUEDOS E A RELAÇÃO ENTRE OS CONTEXTOS RURAIS E URBANOS

Sobre o local das brincadeiras, conforme os entrevistados, estes brincavam sobretudo ao ar livre, sendo que os lugares que mais apareceram nas suas falas foram: à frente da casa, recinto escolar e a rua, como espaços de socialização através das brincadeiras. A escola também servia como lugar de socialização das crianças, apesar deste momento ser feito fora de sala de aula, conforme aponta a entrevistada.

Na minha escola a gente conseguia brincar algumas brincadeiras até dentro da sala de aulas, mas isto só acontecia nos momentos de recreio que é o momento que professor não estava na sala. Mas de forma geral, nossas brincadeiras aconteciam mais no recinto escolar mesmo (Entrevistada Y, 2019).

Ainda sobre o brincar e o não brincar na escola, o entrevistado W relata que:

Na educação infantil brincava muito com brinquedos elitizados, mas, na educação fundamental, a brincadeira já era outra e os brinquedos também. Usávamos sandálias ou bola de meia para acertar os colegas. Brincávamos também de *cerca-cerca no relvado* (pátio) da escola. Como eu estudava no período integral, minhas brincadeiras aconteciam nos intervalos dos dois tempos (2019).

Como podemos perceber nos dois relatos acima, as brincadeiras faziam parte da escola, porém não era utilizadas como um recurso de ensino. As brincadeiras aconteciam na maior parte de tempo no recinto escolar e nos momentos de recreio que é o tempo que os alunos têm para lanche, brincar, socializar, descansar, para depois voltarem para a sala de aulas. Além disso, no relato acima, a referência aos *brinquedos elitizados* diz respeito a brinquedos industrializados, trazidos sobretudo de Portugal, que podem acabar substituindo as brincadeiras tradicionais.

Em relação aos horários, segundo os mesmos, as brincadeiras eram divididas em dois períodos, dia e noite, visto que, durante o dia era possível traçar linhas no chão, enxergar as peças ou objetos da brincadeira e possibilitava também visualizar os ataques e defesas do adversário, enquanto que, à noite não oferecia as mesmas possibilidades.

A análise das entrevistas também nos possibilitou perceber que o brincar no meio rural de certa forma parece ser mais prazeroso do que o meio urbano, pois no meio rural, a criança parece ter mais liberdade de brincar com seus colegas, independentemente do horário (dia ou

noite) ou do tempo (sol ou chuva) em relação à criança do meio urbano, conforme aponta a entrevistada:

Quando minha tia viajava para exterior, eu já ficava contente porque já ficava sabendo que ia viajar para o interior do país lá em Binar, por lá me sentia mais feliz em relação quando estou em Bissau. Em Binar eu me sentia livre para brincar, com meus colegas e vizinhos e às vezes a gente fazia desafios de brincadeiras com crianças de outras aldeias, mas em Bissau, minha tia não me deixava brincar com ninguém (Entrevistada X, 2019).

Além disso, a importância e o benefício de brincar no interior da Guiné-Bissau se justifica também pelo fato da própria família estimular e incentivar a criança a brincar desde que esta cumpra uns pré-requisitos antes estabelecidos pelo adulto, como traz em sua fala esse outro entrevistado:

Eu passei uma parte da minha infância na região de Biombo e lá, me lembro que a gente também brincava tranquilo. A única coisa que era exigido por mais velhos era que cada criança que fosse brincar separasse sua água pois éramos obrigados a tomar banho antes de ir dormir. E quando a criança não quisesse brincar e quisesse ficar no colo da mãe ou do pai ou de qualquer outra pessoa, já era associado a doença. Nossos velhos ficam preocupados achando que como não queríamos brincar, só poderíamos estar com febre e começavam a perguntar o que a gente tinha. Mas muitas das vezes a gente não tinha nada, era só capricho mesmo. (Entrevistado Z, 2019).

Nas zonas do interior do país, pode-se observar que a tradição é mais forte do que na cidade metropolitana de Bissau, visto que muitas das tradições e práticas culturais têm se perdido cada vez mais na cidade, dando lugar à cultura “importada” do exterior.

A exemplo do que ocorre sobretudo nas zonas do interior do país, podemos citar o que Hampate Bâ (2010), chama de tradição viva, ou seja, a tradição oral, que é mais presente nas zonas rurais, quando adultos e crianças se reúnem, nas noites lunares, para contar e ouvir histórias, transmitidas oralmente. As crianças presentes naquela roda tornam-se as personagens das histórias, sendo que a melhor ou pior papel vai ser definido e atribuído de acordo com o comportamento que essas mesmas crianças tiveram durante o dia. A criança que não se comportou bem durante o dia, à noite era atribuído o papel da personagem vilã e ia sendo penalizada dentro da história durante toda a narração. Já a criança que teve o bom comportamento durante o dia, à noite recebia a personagem com um bom desempenho. Essa, era a forma usada para a aprovação ou reprovação dos comportamentos das crianças e é uma herança da cultura e da tradição que passou de gerações em gerações. Assim, segundo Bâ (2010), a tradição oral é a grande escola da vida e ela perpassa pelas diversas áreas de

conhecimento, desde a religião, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e pela recriação.

Ainda falando de tradição, as brincadeiras que fazem parte da tradição do brincar das crianças guineenses, passaram por diferentes gerações. Algumas delas sobreviveram e outras não, sendo que nessa tradição, nem todas as brincadeiras precisam ou necessitam de um brinquedo, pois, para além das brincadeiras infantis já conhecidas, como as de reprodução social ou cotidiana da criança, existem outras brincadeiras que não envolvem brinquedos como as seguintes: *kila – kila, toka- palmo, tata mbilimbili, rato- gato, silimbiqui, silimbiqui, dar-dar, nome-nome, sucundi-sucundi* entre outros. Nessas brincadeiras, apenas o próprio corpo (mão, perna e voz da criança, ou das pessoas que fazem parte daquele momento) são usados como instrumentos necessários para o desenvolvimento da brincadeira. Já outras brincadeiras ou jogos precisam de um ou dois instrumentos para seu desenvolvimento, tais como: *cabra-cega, trinta e cinco, mália, surumba-surumba, udju na céu, sete pedras, salta-corda*, que precisam de uma bola ou um par de sandálias, um pedaço de azulejo, um pedaço de pano, uma corda ou ainda umas pedrinhas.

E por fim, existem brincadeiras que são as de faz de conta no qual, a criança faz a representação social da vida adulta, onde os brinquedos são importantes e indispensáveis para as brincadeiras. Assim, esses brinquedos eram da própria produção da criança, isso porque muitas crianças guineenses não têm tanto contato com os brinquedos industrializados, como bonecas e tantos outros objetos infantis.

Lembro-me quando pequeno, que a gente mesmo que produzia nossos brinquedos para brincar, pegávamos latas velhas e fazíamos diferentes tipos de carros, chinelos velhos fazíamos rodas de carro, ou, os pneus de carro de verdade e colocávamos dois paus e aquilo era mais um carro também. Ramo de mamão fazíamos flautas, folha de mangueira construíamos o viu-viu, lata de leite com corda construíamos o telefone (Entrevistado W, 2019).

Como podemos observar na fala do entrevistado W, a criatividade das crianças era necessária e essencial para o desenvolvimento de certas brincadeiras, como também aparece no relato das meninas.

Minha avó comprava bonecas para mim e minhas primas, mas as roupas cabiam a nós produzir, então a gente procurava nos costureiros pedaços de retalhos para construir roupas para nossas bonecas do nosso jeito. Assim como comida, pegávamos os restos de verduras, legumes e fazíamos comida sem fogo para alimentá-las e quando não temos essas bonecas que minha avó nos dava, pegávamos folha de milho e flor de baobá para confeccionar nossas filhas (bonecas) chamávamos assim, de filha. (entrevistada X, 2019).

Nessas criações e recriações, observa-se que os objetos utilizados para os jogos simbólicos/brincadeiras, fazem parte do cotidiano das crianças. Nesse sentido “cada brinquedo só pode ser entendido no contexto da sociedade onde ele emergiu, por revestir-se de elementos culturais e tecnológicos desses contextos” (JAULIN *apud* LEAL et al, 2005, p. 111). Assim, “os brinquedos surgem de práticas de adultos, de rituais religiosos, astrológicos, relações com a magia, representações sobre a natureza, os espíritos, a vida e a morte, e parte de romances, poemas e narrativas.” (KISHIMOTO. 2014 p.88).

6.3 BRINCADEIRAS E ÁREAS DE CONHECIMENTO

Nesta subseção nos dedicaremos, exclusivamente, a uma breve análise de três jogos (*trinta e cinco, mália e nome-nome*), com o objetivo de explorá-los e apontá-los como possíveis recursos pedagógicos. A escolha desses três jogos se justifica pelo facto de serem os jogos mais citados e por conseguinte os mais praticados pelos entrevistados. A imagem abaixo refere-se ao *Jogo de Mália*, conhecido no Brasil como amarelinha. Ele nos oferece várias possibilidades de exploração dos conteúdos, sobretudo nos componentes de física e matemática, pois para além de ser um jogo que exija que os/as jogadores/as, tenham noção de espaço, tempo, força e distância, também, possui formas geométricas que podem ser trabalhados e envolve a questão do equilíbrio. Apesar de também ser jogado pelos meninos, as meninas são a maioria no jogo de *mália*.

Figura 1 - Jogo de Mália, Bissau



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Como jogar:

Pode ser a partir de duas/dois jogadoras/jogadores. Na mão, as/os mesmas/os utilizam pedaço de piso que vai ser jogado dentro das “casas” (quadrados e retângulos), uma de cada vez, e a jogadora vai pulando de casa em casa para pegar o objeto jogado. Tanto na ida assim como na vinda, a jogadora não pode pisar na casa onde o objeto se encontra. Quando completar todas as casas, a jogadora fica do lado superior do jogo e faz o mesmo procedimento em todas as casas ou apenas nas duas primeiras, que ficam na parte inferior do jogo, dependendo do acordo feito antes do início do jogo. Em uma segunda fase, a jogadora precisa ficar de costas a uma distância mais ou menos de 10 metros das casas para jogar o pedaço de piso e este deve cair dentro de uma delas. Feito isso, a jogadora vai sendo orientada pela outra jogadora através das perguntas e respostas: *fora ou dentro* (por fora ou por dentro)? *Um pé ou dus pé* (um ou dois pés)? *Mudo ou nau* (posso falar ou não)? *cal casa kuna dan* (qual a casa você me dará)? Caso contrário, ela perde a vez e entra a outra jogadora. O objetivo final de jogo, é ganhar o maior número das casas. Em relação às regras: não pode pisar nas linhas que dividem as casas e nem nas casas já “conquistadas”. As regras estabelecidas no jogo devem ser respeitadas.

Em seguida, temos o *Jogo de trinta e cinco (35)*, também conhecido em Cabo Verde pelo mesmo nome. Esse jogo envolve mais questões matemáticas. Para o desenvolvimento de *trinta e cinco*, precisa-se de dois times de jogadores, podem ser de ambos os sexos, sendo quatro para cada time. Uma das principais exigências para se fazer parte dos times é saber fazer cálculos matemáticos e ter concentração. Não é permitido distrair-se com nada, pois, esse jogo exige do/a jogador/a cálculos matemáticos, agilidade e estratégias de ataque e de defesa. Aqui podemos trabalhar conteúdos matemáticos, principalmente as quatro operações de forma lúdica e prazerosa, envolvendo também questões geométricas.

Figura 2 - Jogo de Trinta e Cinco, Bissau



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Como jogar:

Precisa - se de no mínimo duas equipes, sendo quatro jogadores para cada equipe. É feito no chão um grande quadrado e no meio desse quadrado se coloca um pequeno círculo (onde fica o número 35); e em cada pontinha do quadrado são colocados quatro (4) triângulos. Nisso, quatro jogadoras/es ficam de lado de dentro ocupando um dos triângulos cada e os/as outras/os quatro (4) jogadoras/es ficam de fora cobrindo as de dentro, ficando atrás de cada uma. As/os jogadoras/es que ficam do lado de fora seguram uma bola ou um par de sandália mole que vai ser jogado para acertar as jogadoras que estão dentro dos triângulos. Cada jogador começa a contar da casa onde partiu, assim, vai correndo para as outras casas contando silenciosamente até chegar ao número 34. Quando a bola estiver em movimento, os jogadores

também devem estar em movimento (os de dentro correm de casa para casa enquanto contam e os de dentro correm para pegar a bola). Para ganhar o jogo, chegando ao número 34, a jogadora precisa correr para o círculo do meio onde se encontra o número 35, esse deve ser chamado em voz alta para que todos ouçam. Feito isso, ganha-se uma rodada e o jogo começa de novo. Caso contrário, se ninguém da equipe de dentro conseguir chegar ao número 35, ou seja, se todas forem acertadas/eliminadas com a bola ou sandália, a equipe toda sai e dá a vez para a outra equipe, trocando de posição.

Por último, trazemos o *jogo de Nome - Nome*. Este é um jogo que é realizado de forma interdisciplinar, ou seja, envolvendo componentes como: Língua portuguesa, Ciências da Natureza e Biológicas, Geografia e História ao mesmo tempo.

Figura 3 - Jogo de Nome Nome, Bissau



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020).

Como jogar:

Joga-se individualmente, ou seja, um(a) de cada vez. No entanto, não tem número de participantes definido. No chão, os participantes desenham um retângulo grande e depois esse mesmo retângulo é subdividido em 9 pequenos retângulos. O retângulo do meio serve de casa

de descansar para recuperar o fôlego e pensar sobre jogo. Os outros retângulos são preenchidos com as seguintes nomenclaturas (nome, fruta, cor, semana, meses, animais, terra/país e objetos). O/a jogador/a começa na casa onde se encontra escrito a palavra nome, com isso, ela vai pulando casa por casa chamando, ou seja, oralizando, nomes de pessoas, objetos, entre outros, sendo que pode chamar apenas um nome por casa, e assim sucessivamente em todas as outras casas. No entanto, a forma que vão ser chamados os nomes depende do que for acordado entre jogadores/as. Por exemplo: se for acordado que os nomes devem ter a letra inicial F, a jogadora tem que mencionar palavras que apenas começam com essa letra. Quando chegar a vez das frutas, será escolhida mais uma letra, e assim sucessivamente. No entanto, isso acontece mais quando os participantes do jogo querem dificultar o mesmo. Mas em geral, os nomes são aleatórios, desde que se enquadrem na categoria representada, ou seja, se for nome, tem que ser chamado apenas nomes das pessoas, se for fruta, tem que ser chamadas somente as frutas e assim sucessivamente.

Sobre esse jogo, dependendo da necessidade da turma e da criatividade do professor, pode-se trabalhar de acordo com um determinado objetivo (exemplo: o que eu quero que os meus alunos aprendam dentro de um componente específico?). A partir disso, o professor estruturará o jogo com elementos pretendidos e fará *links* com o conteúdo que quer abordar no momento. Em Língua portuguesa, por exemplo, pode-se trabalhar a alfabetização envolvendo questões fonológicas, a partir dos nomes pessoais, objetos, cores, semana e meses, explorados no jogo. No componente de Geografia, pode ser trabalhado continentes e seus respectivos países, rios, montanhas e a geografia dos próprios países (terra/país). Nas ciências da Natureza e Biológicas, podem ser trabalhadas questões ligadas a vida humana (diferentes tipos de seres humanos “reino animal e vegetal” suas características e modo de vida e sobrevivência), solo, alimentação (vegetais, legumes, verduras) e por fim, o componente de História, no qual pode ser trabalho a história dos próprios lugares ou países. Além disso, esse jogo também contempla equilíbrio, resistência física, memória e raciocínio.

Todos esses jogos são feitos na rua, ao ar livre, com poucos recursos e tendo como base a oralidade. Em termos pedagógicos, cada um desses jogos pode nos direcionar por um conteúdo específico ou para vários conteúdos, conforme adaptações e criatividade do/a professor/a.

Tradicionalmente, e a partir da minha experiência, o ensino na Guiné Bissau ainda é muito conteudista, enquanto o professor é concebido ainda como uma figura distanciada da vida do aluno, que tem como objetivo apenas “transmitir conteúdos” dos livros didáticos para a

“cabeça do aluno”, sendo que, a questão da afetividade entre professor aluno fica de fora. Portanto, o professor precisa buscar novas estratégias metodológicas de ensino que prendam a atenção e despertem o interesse dos alunos para a aprendizagem. Os alunos precisam saber que cada componente curricular tem sua importância para suas vidas públicas e privadas e que podem aprender de várias formas, inclusive de forma lúdica e prazerosa através dos jogos pedagógicos. Assim, a aplicação de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das aulas também pode ser um modo de aproximar o professor do aluno, e vice-versa, em termos afetivos. Isso permitirá que o professor conheça melhor seu aluno, identificando suas dificuldades, seus medos, suas potências, suas habilidades, de forma mais simples, e principalmente aprenda a como trabalhar com esse aluno para ajudá-lo a evoluir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se torna relevante por apresentar outras possibilidades de ensino/aprendizagem através do lúdico, convidando os/as professores/as a saírem um pouco da rotina de ensino centralizado no currículo eurocêntrico e colonizado, visando a descolonialidade do saber dos alunos, através da riqueza de conhecimentos e dos aspectos cognitivos e motores presente nos jogos tradicionais guineenses.

Além disso, através desta pesquisa, conseguimos em parte fazer o resgate da memória do brincar na infância, trazendo brincadeiras mais presentes na infância dos nossos entrevistados. Contudo, ao longo da pesquisa, constatamos algumas falhas de memória dos entrevistados em relação à alguns nomes das brincadeiras e jogos e, em outros casos, na forma de brincar. Com isso, percebemos a necessidade de se fazer um trabalho maior e mais detalhado que traga/apresente, através de manuais pedagógicos ou livros de apoio, jogos, brincadeiras e orientações sobre a forma de JOGAR ou BRINCAR dos mesmos, como forma de resgate e preservação da cultura do brincar guineense, pois, de acordo com Isabel Condessa (2012, p.139), “o lúdico do brincar e de jogar, também são uma oportunidade de preservação da própria cultura de uma determinada região”.

Deste modo, entendemos que as escolas poderiam aproveitar a presença dos jogos e das brincadeiras para seu currículo e em suas práticas pedagógicas, como possibilidade de impulsionar a aprendizagem do aluno, sobretudo no que toca aos componentes curriculares como Matemática e Língua Portuguesa, sendo esses, onde se verifica a maior dificuldade dos

estudantes guineenses. Além desses componentes, os jogos tradicionais da Guiné-Bissau ainda podem ser aproveitados pelo/a professor (a) para trabalhar outros componentes curriculares como: Geografia, Ciências, Física e até mesmo História. Por outro lado, através das ações do jogar, “a criança não apenas olha e escuta, mas, age e produz” (SANTOS E FRANÇA, 2017, p.94).

Além disso, os jogos proporcionam maior integração e interação do aluno com a classe e com as matérias, estimulando sua participação na aula, ajudando na concentração, melhorando seus cálculos matemáticos. Com isso, o aluno consegue pensar e repensar suas estratégias, procurando soluções para os problemas. Além do mais, os jogos e as brincadeiras deixam o ambiente da sala mais leve e convidativo, deixando as aulas mais interessantes e prazerosas.

Por fim, embora este não tenha sido um aspecto pensado inicialmente para esta pesquisa, o trabalho também chama a atenção para a questão de gênero dentro das brincadeiras, que envolve os direitos das meninas à plena infância. Entendemos que este é um direito básico para qualquer criança e que não deve ser privado em função de fatores sociais e culturais que levam às mulheres a uma posição de submissão perante os homens. Para tanto, esta pesquisa deixa margem para as futuras pesquisas que queiram aprofundar sobre esta questão e assim para outras questões que aqui não foram aprofundadas.

REFERÊNCIAS

BÁ, A. Hampaté. A tradução viva. In: KI-ZERBO, J. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Editor, Jorge ZAHAR, 2005.

CONDESSA, Isabel (2012). (Re)viver as brincadeiras e jogos de infância: o contributo para uma aprendizagem ao longo da vida. In: **A Voz dos Avós: Migração e Património Cultural**, ed. Natália Ramos; Manuela Marujo; Aida Baptista. Ed. Gráfica de Coimbra 2. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

GUINÉ-BISSAU. **Inquérito aos Indicadores Múltiplos**. Edição, Unicef. 2014.

JAUARÁ, Manuel. **Os lusoafrikanos e etnorurais disputam o poder na Guiné-Bissau**. África: Rev. do Centro de Estudos Africanos. USP, São Paulo, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **o jogo e a educação infantil**. 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. 2014.

LEAL, Telma Ferraz, ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria Rios. **Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?).** 2005.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural.** São Paulo: Educ, 2004.

MACEDO de Lino. **Os Jogos e sua Importância na Escola.** Cad. Pesq. São Paulo, n.93, p. 5-10, 1995.

NAÇÕES UNIDAS. **A Convenção sobre os Direitos da Criança.** pag.22, 1989.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Laços familiares/ligações conceituais: notas africanas sobre epistemologias feministas.** Sings, v. 25, n. 4, 2000.

SCHULTZ, Daniela Bonifácio e SOUZA, Flora Lima Farias de. **O brincar e suas contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.** 2018.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos.** Rev. Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças.** Nov. 1959.

UNIÃO AFRICANA. **Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança.** Pag.3, 1990.

SANTOS, Eliane Costa e FRANÇA, Maria da Conceição dos Santos. **Simbiose entre Etnomatemática e a cultura Africana-Jogo Mancala Awelé em sala de aula.** Vitória da Conquista (BA), v. 1, n. 1, jan. - abr./ 2017.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e Criatividade na infância.** Ed. WMF Martins Fontes Ltda, São Paulo, 2014.