



UFG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

**O JOGO MANCALA AYÒ NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ:
DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E A DECOLONIALIDADE**

Adriana Ferreira Rebouças Campelo

Goiânia

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ADRIANA FERREIRA REBOUCAS CAMPELO

3. Título do trabalho

O JOGO MANCALA AYÒ NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ: DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E A DECOLONIALIDADE

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Pedro Machado Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 08/08/2022, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **ADRIANA FERREIRA REBOUCAS CAMPELO, Discente**, em 11/08/2022, às 08:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3098839** e o código CRC **B6A541B1**.

Adriana Ferreira Rebouças Campelo

**O JOGO MANCALA AYÒ NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ:
DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E A DECOLONIALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás como requisito à obtenção do grau de mestre em Educação em Ciências e Matemática com área de concentração em Qualificação de Professores de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro.

Goiânia

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Campelo, Adriana Ferreira Rebouças
O JOGO MANCALA AYÔ NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ
KAYODÊ [manuscrito]: DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E A
DECOLONIALIDADE / Adriana Ferreira Rebouças Campelo. - 2021.
172 f.

Orientador: Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró
reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em
Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Jogo Mancala. 2. Etnomatemática. 3. Interculturalidade. 4.
Decolonialidade . 5. Escola Pluricultural Odé Kayodê. I. Ribeiro,
José Pedro Machado , orient. II. Título.

CDU 51:37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da sessão de Defesa de Dissertação de ADRIANA FERREIRA REBOUCAS CAMPELO, que confere o título de Mestre(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **15 dias do mês de dezembro de 2021**, a partir da(s) **14:00**, por **VIDEOCONFERÊNCIA**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “O JOGO MANCALA AYÒ NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ: DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E A DECOLONIALIDADE”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) JOSE PEDRO MACHADO RIBEIRO - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) ELIAS NAZARENO - UFG, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) ROGERIO FERREIRA - UNB, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) JOSE PEDRO MACHADO RIBEIRO, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Jose Pedro Machado Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 16/12/2021, às 08:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Ferreira, Usuário Externo**, em 12/04/2022, às 07:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Nazareno, Professor do Magistério Superior**, em 13/04/2022, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2523374** e o código CRC **35439E21**.

Referência: Processo nº 23070.063563/2021-13

SEI nº 2523374

Adriana Ferreira Rebouças Campelo

**O JOGO MANCALA AYÒ NA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ:
DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E A DECOLONIALIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação em Ciências e Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Pedro Machado Ribeiro
Universidade Federal de Goiás - UFG

Prof. Dr. Elias Nazareno
Universidade Federal de Goiás – UFG

Prof. Dr. Rogério Ferreira
Universidade de Brasília - UnB

Goiânia
2021

AGRADECIMENTOS

Uma árvore sozinha não compõe uma floresta
(SÁLÁMÌ; RIBEIRO, 2011, p.101)

Este é um trabalho que representa um coletivo, e por isso é tão importante tecer aqui os agradecimentos. Sei que sozinha não teria finalizado.

Primeiro agradeço ao meu Ori, que é a divindade individual de cada um de nós. A sua presença em minha vida e sua vibração positiva me impulsionou a ser quem eu sou e a conquistar o que conquistei. Agradeço a toda minha ancestralidade. Se sou quem eu sou é pelas raízes que tive, com que muito aprendi. Esse título de mestre é um dos primeiros na minha família, e é com alegria que o recebo, honrando todas e todos que vieram antes de mim.

Agradeço a Ifá Sùúrù pelo projeto de vida pautado na paciência, projeto que foi intenso nesse tempo tão difícil e árduo. Agradeço a todos os Orixás que me acompanham e com seu axé me despertam para ser cada vez uma pessoa melhor. Odé que me fez renascer no mistério e me acolhe diariamente, me impulsionando nas caçadas diárias, me ensinando ser flexível como um arco e firme e certa como uma flecha. Exú, com seu axé dinamizador, que me ajudou muito no exercício da disciplina e organização, que me fez duvidar das certezas e sempre a olhar e ver os vários ângulos. A Egbé, que me motivou a transformar e trouxe alegria mesmo nos dias sombrios passados nessa pandemia. Agradeço a todos os orixás.

Agradeço ao Egbé Omoduà Opo Oḍe Àróle Osungbemi, em especial ao Bàbá Ifatoki Ofalomi Şolá Şowunmi, por ser inspiração, por ensinar o amor e a delicadeza, e boniteza de cultivar os orixás. A Iyá kekere Topé Şowunmi (Regina Márcia) e a Iyá Egbé Yomi Şowunmi (Lucia Agostini) por estarem presentes sempre, sendo força. Agradeço a todas as filhas e filhos do Egbé, caminhamos no coletivo e aprendemos juntos.

Agradeço à minha família, ao Haroldo, pela paciência e companheirismo de sempre, ao meu filho Caurê e à Ayó, gestada em conjunto com essa dissertação e, assim como seu nome, tem trazido muitas alegrias e transformado os meus dias. Agradeço à minha mãe, Maria Sônia, por ter me ensinado a força de ser uma mulher, agradeço ao meu pai João (in memoriam) pelo presente da vida. Agradeço à minha irmã Fernanda e minha cunhada Rachel e a minha irmã Ariana e meu cunhado Alessandro pela disposição e generosidade. E agradeço a todas as outras pessoas da minha família que sempre torceram pela minha vitória.

Esse tempo de mestrado me trouxe grandes companheiros e companheiras. A Bruna que conheci quando lecionei na UFG, a maioria das vezes que ficava em Goiânia, ficava no apartamento dela. As memórias gastronômicas me povoam só de falar desse tempo. A Devaneide que além dos momentos ímpares de conversas e discussões filosóficas foi também apoio para mim, sempre oferecendo a sua casa para eu ficar. Além desses nomes, tem a Aline e Diogo, os irmãos de orientação, que compartilhamos muitas aprendizagens. O Matheus que sempre foi um suporte ajudando sempre com bons conselhos e encaminhando soluções para o que precisei.

Nessa riqueza de encontros, é importante ressaltar que participei de dois grupos de pesquisa que foram importantíssimos para a minha formação. O Matema (Grupo de Formação e Pesquisa em Educação Matemática) que tive a oportunidade de conhecer tantas pessoas e o grupo Tempo, Espaço e Interculturalidade que foi transformador no meu caminhar. Esses grupos são feitos por pessoas que me atravessaram, mas que vou deixar enquanto coletivos para não ser injusta esquecendo o nome de ninguém.

Essa pesquisa foi semeada no Espaço Cultural Vila Esperança/ Escola Pluricultural Odé Kayodê, lugares que me acolheram e me acolhem. Agradeço a todos que vieram antes de mim e que fizeram desse lugar ser o que é. Ao Robson Max, Pio Campo e Lucia Agostini por darem início a essa grandiosidade que é a Vila Esperança e a Odé Kayodê. Agradeço a cada um dos educadores e educadoras: Emicleia (Micky), Renata, Tia Rô, Fernando, Elivan, Massimo entre outros. Agradeço a cada uma das crianças que foram importantes na busca de compreender todas as possibilidades do jogo Mancala Ori/Ayò.

Agradeço ao professor Marlón e à professora Nyuara, coordenadores desta pós-graduação, pela disponibilidade de escuta e por sempre encaminhar soluções equilibradas. Viver uma pós-graduação nesse tempo de pandemia foi muito desafiador, e tive todo o respaldo e acolhimento por parte deles. Agradeço pela paciência e compreensão. Aproveito para agradecer a todos os professores e professoras do PPGEEM. E finalizo com um agradecimento especial ao professor José Pedro. Que, em meio aos inúmeros desafios, se manteve sempre compreensível e provocador. Foi uma honra ter sido acompanhada por ele nessa trajetória.

Essa pesquisa teve como respaldo financeiro a bolsa da Fapeg/Capes.

RESUMO

Este trabalho traduziu a intenção de compreender e identificar os conhecimentos Etnomatemáticos presentes no jogo africano Mancala/Ayò na Escola Pluricultural Odé Kayodê que dialogassem com a perspectiva intercultural e decolonial e analisar, mediante a utilização do referido jogo, quais aprendizagens matemáticas são apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Assim, recorreremos ao jogo Mancala Ayò/Ori como uma ação educativa que valoriza os conhecimentos Etnomatemáticos de matriz africana e afro-brasileira, refletido no contexto escolar da Escola Pluricultural Odé Kayodê do Espaço Cultural Vila Esperança, ampliando o nosso olhar e criando formas contra hegemônicas. A escolha de investigar o jogo africano Mancala/Ayò parte da seguinte questão: como são construídos e compreendidos os conhecimentos Etnomatemáticos presentes no jogo africano Mancala/Ayó? Mediante a utilização do jogo, quais aprendizagens matemáticas são apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê? Como eles dialogam com a perspectiva decolonial? As rodas de conversas com as crianças foram centrais para as nossas compreensões, em que a conversação se destacou como caminho metodológico. A roda se apresenta como potencializador de diálogos interculturais pautados na Etnomatemática e no quadro de operacionalização da matriz metodológica, pautados na práxis decolonial, movida pelo contemplar, conversar e refletir. A proposta de Etnomatemática busca compreender o fazer e saber matemático das culturas marginalizadas, reconhecendo que todos os grupos culturais realizam e fazem matemática, e que dentro das universidades existe uma entre tantas outras matemáticas. É notório que reconhecer num jogo africano a presença de matemática é contribuir para a construção da nossa identidade, valorizando aqueles que foram marginalizados do processo de construção do conhecimento. Articulando num refazer contínuo, ecoando o fazer decolonial e intercultural, como processos que se entrecruzam reverberando forças, iniciativas e perspectiva ética que nos instigam a questionar, transformar, rearticular e construir.

Palavras-chave: Jogo Mancala; Etnomatemática; Interculturalidade; Decolonialidade; Escola Pluricultural Odé Kayodê

ABSTRACT

This entire thesis expressed the intention to understand and identify the Ethnomathematics knowledge present in the African game Mancala/Ayó in Escola Pluricultural Odé Kayodê that could be mixed with the intercultural and decolonial perspective and to analyze through the use of the referred game which mathematical learnings are presented by children from Escola Pluricultural Odé Kayodê. Based on it, we decided to apply the Mancala Ayò/Ori game as an educational method that values Ethnomathematic knowledge of African and Afro-Brazilian matrix reflected in the school context of the Escola Pluricultural Odé Kayodê Pluricultural of the Espaço Cultural Vila Esperança, expanding our view and creating no hegemonic forms. The choice to investigate the African Mancala/Ayò game came up with the following question: how are the Ethnomathematics knowledge present in the African Mancala/Ayó game constructed and understood? By means of the use of the game, which mathematical learnings can we notice in the children of Escola Pluricultural Odé Kayodê? How do they deal with a decolonial perspective? The groups of conversation with children were crucial to our understanding, where conversation stood out as a methodological path. In this specific point the children groups of conversation worked as a potentiator of intercultural dialogued based on Ethnomathematics and on the operationalization planning of the methodological matrix, based on decolonial praxis, driven by contemplation, conversation and reflection. The proposal of Ethnomathematics intends to understand the mathematical knowledge and practice of marginalized cultures, recognizing that all cultural groups perform and do mathematics, and that within universities there is one among many other mathematics. It is well known that recognizing the presence of mathematics in an African game is contributing to the construction of our identity, valuing those who were marginalized from the knowledge construction process. Articulating in a continuous remaking, echoing the decolonial and intercultural making, as processes that intelace, reverberating forces, initiatives and ethical perspective that instigate us to question, transform, rearticulate and build.

Keywords: Mancala Game; Ethnomathematics; Interculturality; Decoloniality; Escola Pluricultural Odé Kayodê.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

APJTN	Associação Provincial de Jogos Tradicionais de Nampula
EPOK	Escola Pluricultural Odé Kayodê
MATEMA	Grupo de Formação e Pesquisa em Educação Matemática
MC	Grupo Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto político pedagógico
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Preparando a terra	13
Figura 2: Entrada da Vila Esperança.....	21
Figura 3: Vila Esperança 1995-96.....	23
Figura 4: Vila Esperança 1991	23
Figura 5: Porancê Poranga (vivência indígena)	24
Figura 6: Afoxé Ayó Delê no Quilombo	24
Figura 7: Afoxé Ayó Delê nas ruas de Goiás.....	24
Figura 8: Máscaras africanas no Quilombo	25
Figura 9: Contaço do mito africano no Ojó Odé	25
Figura 10: Roda dos projetos da Vila Esperança	26
Figura 11: Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayodê.....	27
Figura 12: Placa de entrada da escola.....	28
Figura 13: Sala de aula na Odé Kayodê	29
Figura 14: Entrada da Sala Passaredo	30
Figura 15: Princípios e valores que orientam o PPP Odé Kayodê	31
Figura 16: Conhecimento intercultural valorizado na Odé Kayodê.....	32
Figura 17: Sala Passaredo.....	36
Figura 18: Festival do Jogo Ori/Ayò 2019	37
Figura 19: Jogo Ori/Ayò na Sala Passaredo	38
Figura 20: Tabuleiro usado na escola	40
Figura 21: Tabuleiro do Wari esculpido à mão	40
Figura 22: Ciclo do Conhecimento – Dimensão Epistemológica	48
Figura 23: Crianças participando das manifestações.....	52
Figura 24: Projetos Vila Esperança / Odé Kayodê	56
Figura 25: Analítica da Colonialidade.....	60
Figura 26: Festival de Mancala Awele.....	84
Figura 27: Tabuleiro de Mancala Ori / Ayò.....	85
Figura 28: Final do 1º festival de Mancala Ori / Ayò.....	86
Figura 29: Cartaz do festival e certificado	87
Figura 30: Continente africano	96
Figura 31: Crianças se reúnem em torno de um jogo de Ayò na Nigéria	98
Figura 32: Tabuleiros da Nigéria	99
Figura 33: Semente de Ayò.....	100
Figura 34: Final do festival da turma Arara Vermelha	103
Figura 35: Festival do Jogo Ayò na Nigéria.....	103
Figura 36: Operacionalização circular metodológica.....	119
Figura 37: Oficina no Ojó Odé.....	122
Figura 38: Crianças na Sala Passaredo.....	122
Figura 39: Tabuleiros feitos pela Ed. Infantil	124
Figura 40: Confecção do tabuleiro no barro	124
Figura 41: Tipos de Mancala.....	125
Figura 42: Recriando o Jogo	126
Figura 43: Educação Infantil jogando	128
Figura 44: Criança da Educação Infantil jogando.....	129
Figura 45: Farinhada na Chácara Caminho das Águas	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de identificação e distinção do jogo.....	71
Quadro 2: Classificação dos jogos.....	73
Quadro 3: Termos lorubá usados no jogo Ayò	99
Quadro 4: Saudações em três situações diferentes.....	102
Quadro 5: Operacionalização da matriz metodológica.....	117
Quadro 6: Itan do jogo Ayò para afastar tristeza e a evitar a morte.....	130
Quadro 7: Aprendizagens do jogo Mancala Ori/Ayò.....	138
Quadro 8: Ideias matemáticas e ideias culturais.....	139

SUMÁRIO

PREPARAÇÃO: arando a terra e escolhendo as sementes.....	13
1 “AQUI O DESEJO É NOSSA VILA...”	21
1.1 Odé Kayodê: “O caçador que traz alegria”	26
1.2 A relação do jogo Mancala e os agentes da investigação.....	35
1.3 Como o Mancala é jogado na Odé Kayodê.....	39
2 ETNOMATEMÁTICA: na encruzilhada com interculturalidade e decolonialidade	42
2.1 Ecossistemas educativos	49
2.2 Ecologia dos saberes	53
2.3 Colonialidade/Modernidade/Decolonialidade	57
2.3.1 Colonialidades do poder, do ser e do saber	61
2.4 Interculturalidade crítica	64
2.5 Decolonialidade.....	68
3 POTENCIALIDADES DO JOGO	71
3.1 A diversidade do Mancala: do passado ao presente, da complexidade à simplicidade.....	78
3.2 Transitando por algumas experiências educativas do jogo Mancala	82
3.3 O jogo na Mancala Ori/Ayò Odé Kayodê.....	84
3.4 O brotar de algumas experiências do jogo Mancala	87
3.5 Potencialidades culturais do jogo Mancala.....	93
3.6 O jogo Mancala Ayò entre os lorubás	95
4 CONTEMPLANDO AS JOGADAS: conhecimentos que se destacam nas vozes das crianças.....	108
4.1 Entre o semear e o colher: processo.....	109
4.2 Práxis decolonial: contemplar, conversar e refletir	115

4.3 Crianças na roda: Tessituras de uma compreensão do jogo Mancala Ayó/Ori .	119
4.4 Olhando e compreendendo uma partida do jogo: Layà X Surù	144
CICLO QUE SE ENCERRA: COLHEITAS	148
REFERÊNCIAS	158
GLOSSÁRIO	166
APÊNDICES	167
Apêndice A	167
Apêndice B	168

PREPARAÇÃO: arando a terra e escolhendo as sementes

Figura 1: Preparando a terra



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Orí wo ibi rere gbé mi dé
Èsè wo ibi rere gbé mi gbá

Ori, procure um bom lugar para me levar
(me conduza até a sorte).

Meus passos (meu comportamento, minha postura, minha atitude)
me encaminhem em direção de coisas boas.
(O comportamento é a forma de caminhar na vida)
(SÁLÁMi; RIBEIRO, 2011, p.174).

O processo de formação que tenho vivenciado está propiciando diversas reflexões. Tenho me sentido suspensa, como se estivesse flutuando, imersa em tantas compreensões outras. É um momento em que o aprendizado tem me proporcionado repensar algumas supostas verdades. Tenho percebido o quão profunda pode ser a aprendizagem.

El aprendizaje es algo para lo cual poco preparados estamos. Si bien nuestras vidas transcurren en prolongados períodos de ‘aprendizaje’ en la escuela, e colegio y la universidad, allí se nos enseña a enseñar. Difícilmente hayamos aprendido a aprender. Aprender a aprender es algo serio y que lleva su esfuerzo y su tiempo. La escuela que nos enseña a aprender es la conversación¹ (HABER, 2011, p. 19).

Esse processo de aprender a aprender as disciplinas que foram cursadas e realizadas durante o mestrado em Educação em Ciências e Matemática e a participação no MATEMA (Grupo de Formação e Pesquisa em Educação Matemática) propiciou momentos ímpares de discussão dessa pesquisa, contribuindo de forma contundente na minha formação enquanto pesquisadora e no grupo Tempo, Espaço e Interculturalidade que proporcionam reflexões importantíssimas com relação a epistemologias outras. Esses encontros possibilitaram compreensões diversas, cujo diálogo foi permeado por bases teóricas, que me direcionaram e direcionam para o aprender a aprender.

A questão da aprendizagem sempre esteve/está presente na minha vida. Nasci na cidade de Goiás, popularmente denominada Goiás Velho, que é reconhecida por ser Patrimônio Histórico e Cultural Mundial, título que foi concedido a ela pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2001.

É uma cidade de construções coloniais que tem na sua história a invasão dos Bandeirantes, o massacre indígena e a escravidão utilizada como mão de obra. Cidade que teve em sua constituição o suor e o sangue do negro escravizado, cujas

¹ “A aprendizagem é algo para o qual pouco somos preparados. Se bem que, em nossas vidas, passamos por longos períodos de ‘aprendizagem’ na escola, e colégio e universidades, ali nos ensina a ensinar. Difícilmente temos aprendido a aprender. Aprender a aprender é algo sério e que leva seu esforço e seu tempo. A escola que nos ensina a aprender é a conversa” (Tradução nossa).

pedras que fazem a arquitetura da cidade exaltar muita beleza, trazem também a dureza e violência desse tempo.

A história de Goiás, como a história do Brasil, enaltece uma versão da sua trajetória protagonizada de forma eurocentrada, silenciando as outras formas de fazer, ser e estar no mundo, emergindo e propagando apenas uma de suas faces históricas. Neste contexto, a minha narrativa de vida foi gerada nesse território. Cresci conhecendo e vendo somente pela ótica do colonizador, o bandeirante que descobriu e constituiu a história do povo vilaboense. Até conhecer o Espaço Cultural Vila Esperança e ter acesso a outras histórias.

A minha formação acadêmica aconteceu na Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2002-2005) na licenciatura em Matemática. Nos anos iniciais da graduação, ministrava aulas particulares. O desejo de atuar como uma profissional da educação era crescente, percebi que poderia contribuir para uma transformação do mundo por meio dessa ação, em especial, da matemática.

Decidi, então, procurar as escolas da cidade e entregar o meu currículo, repleto de vontades e sonhos, mais do que de títulos de fato. Além de ir pessoalmente às instituições, fui também à Subsecretaria Estadual da Educação. Sai de lá prestes a desistir e, ao mesmo tempo, muito intrigada. Após esperar algumas horas para ser atendida, quando fui chamada a funcionária segurou o meu currículo, me olhou, nem sequer me escutou e disse que eu não tinha cara de professora. Mil questões povoaram a minha cabeça: Qual seria a cara de uma professora? O que teria de fazer para ter uma cara de professora? Entre outros questionamentos.

Agora, depois de muito caminhar, percebo que o olhar dessa funcionária estava tão contaminado pelo sistema que era impossível ver a educadora que brotava em mim. Eu realmente não tenho e nem quero ter a cara desse tipo de professora que ela consegue enxergar. A minha busca, em toda a minha trajetória profissional e acadêmica, é a de contribuir para a construção de uma educação que privilegie o respeito a todas as diversidades.

Havia deixado o currículo na Escola Estadual de Aplicação, onde cursei o ensino médio e, mesmo não tendo a “cara de professora”, essa escola me acolheu. Atuei com a Matemática na segunda fase do Ensino Fundamental. Foram quase dois anos de muitos desafios e aprendizagens. Como era contrato do Estado, no meio do processo, um professor efetivo chegou e solicitou as aulas. Fui transferida para a

Escola Estadual Dom Abel, que era de primeira fase do Ensino Fundamental, para substituir uma professora que havia saído de licença-maternidade.

Depois de três meses, encarregaram-me de substituir outra professora que também estava de licença-maternidade, agora em uma turma no Espaço Cultural Vila Esperança², atuando na Escola Pluricultural Odé Kayodê³, que tinha parceria com a Escola Estadual Dom Abel. A Escola Pluricultural Odé Kayodê estava organizando a documentação necessária para ser reconhecida pelo MEC no ano de 2004. Com a finalização do tempo de minha substituição, a escola obteve a autorização⁴ de funcionamento, finalizando, assim, sua parceria com o Dom Abel e continuando sua trajetória de forma independente.

Nesse íterim, fui, então, contratada pela Associação do Espaço Cultural Vila Esperança, instituição mantenedora da Escola Pluricultural Odé Kayodê, que é uma escola particular com caráter comunitário⁵, que atende de Educação Infantil a primeira fase do Ensino Fundamental.

O Espaço Cultural Vila Esperança, situado no limite entre a periferia e o centro da cidade de Goiás, começou a ser construído com a compra do terreno em 15 de outubro de 1991. A Vila Esperança tem como proposta o tripé arte, educação e cultura. As atividades propostas constituem-se pelas vivências, evidenciando-se as culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras e as culturas indígenas.

A Escola Pluricultural Odé Kayodê é um projeto educativo mantido financeiramente e filosoficamente pela Vila Esperança, uma associação sem fins lucrativos. É uma escola que tem seu projeto de educação pautado nas práticas das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, já mencionadas.

O trabalho desenvolvido pela Escola Pluricultural Odé Kayodê traz como princípio o respeito à diversidade. Esse posicionamento político e filosófico estampa-se no nome da escola, que traz elementos reflexivos da sua prática. O nome Odé Kayodê foi escolhido para homenagear uma mulher negra, Iyalorixá, Maria Stella de Azevedo dos Santos, conhecida em sua comunidade como Mãe Stella de Oxóssi do

² A explicação do que é o Espaço Cultural Vila Esperança será apresentada no decorrer do texto.

³ É uma escola particular comunitária, que atende Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental. O nome Odé Kayodê é iorubá e significa “O Caçador traz alegria”.

⁴ A Escola Pluricultural Odé Kayodê foi autorizada a funcionar pela Portaria nº9120/2004, em 18 de novembro de 2004.

⁵ O termo “particular comunitária” é usado, pois não há uma mensalidade, as famílias atendidas contribuem financeiramente conforme estipulado pelo próprio núcleo familiar.

Ilê Axé Opó Afonjá, um dos mais famosos e tradicionais terreiros de candomblé de Salvador.

Na tradição do candomblé, quando uma pessoa é iniciada, ela recebe um novo nome. Mãe Stella recebeu em sua iniciação o nome em iorubá, Odé Kayodê, que significa “O caçador traz alegria”, que também dá nome à escola. Esse nome impulsiona as práticas pedagógicas, cujo trabalho educativo dedica-se ao diálogo constitutivo da nossa identidade, no qual a criança é protagonista ativa do processo.

Faço parte da comunidade da Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê desde 2004. Parte do que sou hoje foi constituída nesse lugar e na relação com os sujeitos que realizam e que fizeram parte dessa história. Conheci a Etnomatemática por meio do Robson Max (diretor, educador, babalorixá), que me instigou, por meio do empréstimo do livro *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*, de Ubiratan D’Ambrosio (1998), a entender esse campo teórico que sustenta essa pesquisa. Foi na Vila Esperança/ Odé Kayodê que conheci o jogo Ori/ Ayò (mancala) e me encantei por seu potencial. Nessa dialética, enquanto ensino, aprendo. Me aprofundei nos conhecimentos do jogo, aprendendo a jogar, e virei uma das educadoras de referência do jogo, sendo eu a responsável pelas oficinas do jogo na tarde cultural africana e afro-brasileira, Ojó Odé (dia do caçador).

Tanto a Vila Esperança quanto a escola têm recebido professores e estudantes de vários cursos de licenciatura, sendo reconhecida por sua proposta educativa, considerada uma prática inspiradora. Reconhecendo esse potencial transformador, no ano de 2018 a Odé Kayodê foi selecionada para fazer parte da rede de Escolas Transformadoras⁶. Essa rede visa fortalecer e reverberar as inspirações de práticas educativas diversas pelo mundo, fomentando oportunidades de conexão entre as iniciativas. E, em 2019, levando a Odé Kayodê a ser reconhecida como uma escola criativa pela Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC).

A Escola Pluricultural Odé Kayodê apresenta na sua prática educativa (correlacionada aos conteúdos curriculares) vivências culturais⁷ que permitem aprender com todos os sentidos. A busca de formação e capacitação do grupo de

⁶ O Programa Escolas Transformadoras é uma iniciativa da Ashoka, organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo. O programa teve início nos Estados Unidos, em 2009, espalhou-se por 34 países. Hoje, conta com uma rede formada por mais de 270 escolas, sendo 21 brasileiras. A proposta não é promover um currículo hegemônico, mas por meio do diálogo criar e promover uma transformação no cenário educacional.

⁷ Vivências de matriz africana e afro-brasileira: Capoeira Angola, Jongo, samba de roda, estética africana e afro-brasileira, trança e ojú, entre outras atividades.

educadores e educadoras é constante. Compreender essas práticas, concomitantemente com o jogo africano Ori/Ayò, fortalece, portanto, o coletivo de educadores que atuam nesse contexto, evidenciando o fazer intercultural e decolonial como postura.

Acredita-se que esta dissertação contribua para o despertar de outros educadores e educadoras que, assim como eu, possam se sentir instigados a vivenciar e promover uma educação matemática acolhedora das diversidades e diferenças e que, portanto, busquem práticas que legitimem outras epistemologias, apropriando-se da Etnomatemática como propiciadora de uma educação intercultural⁸ e decolonial.

Este trabalho visa compreender os conhecimentos Etnomatemáticos presentes no jogo africano Mancala/Ayò na Escola Pluricultural Odé Kayodê que dialogam com a perspectiva intercultural e decolonial e analisar, mediante a utilização do referido jogo, quais aprendizagens matemáticas são apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê.

A escolha de investigar o jogo africano Mancala/Ayò⁹ parte da seguinte questão: como são construídos e compreendidos os conhecimentos Etnomatemáticos presentes no jogo africano Mancala/Ayò? Mediante a utilização do jogo, quais aprendizagens matemáticas são apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê? Como eles dialogam com perspectiva decolonial?

Além disso, intenta-se com essa investigação a contribuição para uma educação matemática holística, antirracista e decolonial, que privilegie a formação dos sujeitos pautada em uma relação humana, cultural, histórico e social, cujo olhar esteja pautado em uma perspectiva Etnomatemática.

Nesse sentido, pode-se ver o Programa Etnomatemático como potencializador e dinamizador na implementação da Lei 10639/03, a partir de

⁸ Importante ressaltar que temos em Goiás o curso de Educação Intercultural Indígena na UFG que é referência para nós na questão da interculturalidade e decolonialidade.

⁹ Mancala é nome genérico de uma grande família de jogos. Consoante Santos e França (2017, p. 91), são diversas as versões dessa família e com nomes e regras de acordo com as regiões em que são jogados, tendo a similaridade do semear e colher. Hoje é jogado no geral com pedras e/ou sementes em tabuleiros, mas já foi jogado até com barra de ouro na região de Ghana. Entre tantas outras versões, temos ADI no Benim ex-Daomé; AYÓ na Nigéria; ANDOT no Sudão; AWELE, na Costa do Marfim; AWARE, em Burkina; ex-Alto Volta; BAULÉ, na Costa do Marfim, Filipinas e Ilhas Sonda; OWARE em Gana, jogado pelos povos ashanti; OURI em Cabo Verde; KALAH na Argélia; WARI, no Sudão, Gâmbia, Senegal e Haiti.

nossos diálogos e novas posturas, a fim de proporcionar o surgimento de uma educação matemática “trans”, transformadora, transdisciplinar e trans-histórica em relação à discriminação etnicorracial, contribuindo para o rompimento do racismo científico na prática docente (COPPE-OLIVEIRA, 2012, p. 8).

Almeja-se que esse processo investigativo seja propulsor de estímulos, que fortaleça outros movimentos engajados na busca do reconhecimento da diversidade e possa ecoar e fortalecer outros movimentos.

Ainda hoje as práticas das atividades matemáticas são construídas por meio do ideário hegemônico eurocêntrico, não possibilitando que conhecimentos lógico-matemáticos africanos e afro-brasileiros estejam incorporados ao nosso contexto escolar. O jogo Ayò apresenta-se como ação educativa que valoriza conhecimentos Etnomatemáticos de matriz africana e afro-brasileira no contexto escolar, ampliando o nosso olhar e criando formas contra hegemônicas.

Para tanto, a dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresentará o Espaço Cultural Vila Esperança e a Escola Pluricultural Odé Kayodê. Nesse capítulo são apresentados os aspectos históricos e filosóficos do Espaço Cultural Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Discorreremos sobre o posicionar-se da Odé Kayodê como uma proposta decolonial, em que se prioriza um fazer educacional pautado em epistemes referentes às culturas indígenas, africanas e afro-brasileira.

No segundo capítulo intitulado “Etnomatemática: na encruzilhada com interculturalidade e decolonialidade”, discutimos sobre a perspectiva eurocêntrica apresentando alguns aspectos da Lei 10.639/03 como construto dos movimentos negos que representa passos contra-hegemônicos que buscam superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Além desse aspecto, trazemos a Etnomatemática como potencializadora da valorização das diferenças evidenciando a coexistência de diferentes epistemes, reconhecendo as produções de conhecimentos protagonizados pelos mais diversos sujeitos, mas que nesse trabalho temos o foco nos conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, a Etnomatemática entra em consonância com a interculturalidade crítica e com a decolonialidade, caminhando também na direção de um questionamento sobre os padrões vigentes de poder, apresentando maneiras outras de ser, viver e saber por meio do seu programa de pesquisa, legitimando e trabalhando em favor da paz. A Etnomatemática propicia um movimento contra-hegemônico, requisitando e

apropriando o direito de ser e saber dos negligenciados pelas colonialidades que ainda lutam muito para estar de forma digna onde têm o direito de estar.

No terceiro capítulo abordamos a potencialidade do jogo Mancala num olhar cultural e matemático, elucidando as contribuições dos jogos para uma aprendizagem matemática. Ainda discorremos sobre a diversidade do Mancala: do passado ao presente, da complexidade à simplicidade e apresentamos como o Mancala é jogado na Odé Kayodê. Ainda foi abordado como potencialidade culturais do jogo no intuito de evidenciar a África na sua pluralidade, referenciando todos os africanos e africanas que foram trazidos para o Brasil, e que, por meio de sua memória, imprimiram valores no nosso modo de ser.

Por fim, foram apresentadas no quarto capítulo as nossas percepções partindo do processo investigativo. O caminho escolhido foi de olhar para os dados utilizando do Programa Etnomatemática, dialogando com Martins e Benzaquen (2017), com sua proposta de uma matriz metodológica decolonial.

Importante dizer que este trabalho se desenvolveu em meio a grandes transformações. Uma parte foi escrita durante a gravidez da Ayó, que, apesar dos desafios de conciliar escrita e desenvolvimento gestacional, foi vivenciada com grande alegria, afinal era vida que surgia. E no último ano fomos assolados pela Pandemia do Coronavírus. Um tempo de profundas tristezas e inúmeras mortes, marcada ainda por um projeto de política genocida. Finalizar este trabalho nesse tempo tem sido um dos maiores desafios. Seguimos brotando aqui esperanças, apesar dos pesares e de todas as mortes. Aproveito este lugar para dizer que sinto muito por cada uma das vidas que foram devastadas pela atual política em detrimento do Covid-19. O meu lugar de educadoras é de luta, e nesta escrita tento honrar todos que não puderam seguir.

1 “AQUI O DESEJO É NOSSA VILA...”

Figura 2: Entrada da Vila Esperança



Fonte: Acervo da Vila Esperança¹⁰ (2019)

Aqui onde o sol descansa
 Amarra sua luz no vento que balança
 No veio do horizonte o meio que arredonda
 Um caminho de paz
 Aqui onde a dor não vinga
 Nem mesmo a solidão extensa da restinga
 Até aonde a vista alcança é alegria
 Um mundo de paz
 Aqui onde os pés fincaram alma
 Aqui onde os Deuses quiseram morar
 Aqui o desejo é nossa casa
 Aqui onde não se perde
 A calma e o silêncio nada se parece
 Nem ouro, nem cobiça, nem dominação
 Um templo de paz
 Aqui onde o fim termina
 Descontinua o tempo o tempo que ainda
 Herança que deixamos do nosso lugar
 Um canto de paz
 Aqui onde os pés fincaram alma
 Aqui onde os Deuses quiseram morar
 Aqui o desejo é nossa Vila, lá
 (CEUMAR, LÁ adaptada para cantar na Vila Esperança)¹¹

¹⁰ As fotos do Espaço Cultural Vila Esperança e as da Escola Pluricultural Odé Kayodê são fotos tiradas pelo coletivo de educadores e fazem parte do acervo da Vila Esperança.

¹¹ Ceumar foi intérprete dessa música, que está no seu álbum Sempre Viva/2003, de composição de Perí, foi adaptada e cantada na Vila Esperança

O Espaço Cultural Vila Esperança nasce da compra do terreno em 15 de outubro de 1991, constituindo-se como associação sem fins lucrativos em 19 de julho de 1994. Está localizado no limiar da periferia com o centro da cidade de Goiás. Vem realizando o trabalho de cunho educativo, artístico e cultural, objetivando a valorização das epistemes dos povos indígenas e africanos que também constituíram o Brasil, mas que tiveram as suas histórias silenciadas e subjugadas. As atividades propostas atendem crianças, adolescentes e adultos da comunidade.

Criado a partir de uma associação de mesmo nome em 19 de julho de 1994, o Espaço Cultural Vila Esperança (doravante mencionado Vila) foi fundado com o objetivo de desenvolver atividades educativas, artísticas e culturais visando a conquista da cidadania e a apropriação e a valorização das referências culturais afro-brasileiras e indígenas por parte da população de baixa renda na cidade de Goiás. A sua sede está localizada no bairro periférico Rio Vermelho e possui dois núcleos principais: a Escola Pluricultural Odé Kayodê (EPOK) e o Espaço Cultural da Vila, que é aberto para diversas modalidades de visitação (ROSA, 2016, p. 139-140).

A Vila Esperança foi fundada pelo mineiro, antropólogo, educador e babalorixá Robson Max de Oliveira Souza e pelo italiano dançaterapeuta Pio Campo, que se conheceram por intermédio do Mosteiro da Anunciação do Senhor¹², situado na cidade de Goiás, lugar em que ambos desenvolveram trabalhos ligados à Teologia da Libertação, realizando trabalhos por meio do teatro com a comunidade. Depois chegou a Lucia Agostini, uma italiana que somou aos sonhos da Vila Esperança com o seu trabalho e dedicação. Muitas pessoas passaram e fizeram parte dessa história.

O projeto cultural e educacional da Vila Esperança surge com uma proposta de dignidade, equidade e respeito, e assim seja possível construir um mundo melhor, onde todas e todos podem ser atuantes e transformadores. O lugar escolhido pelos fundadores para iniciar esse sonho foi um terreno baldio, que dava acesso ao Rio Vermelho, e que funcionava como um depósito de lixo. A transformação se inicia nesse lugar, mudando a perspectiva de um terreno de total desvalorização ambiental em um lugar de sonhos.

¹² O Mosteiro da Anunciação está situado na cidade de Goiás, Rua das Flores, 409-565, Goiás-GO, 76.600-000, a 130 km de Goiânia e 320 km de Brasília. O Mosteiro da Anunciação do Senhor era uma fundação de um Mosteiro francês (Tournay) da Congregação de Subiaco. Havia uma proposta de renovar alguns Mosteiros da Itália, Inglaterra e França (1854). É um lugar de paz e solidariedade, acolhe pessoas que procuram uma proximidade com Deus. O local foi escolhido na periferia da Cidade de Goiás para possibilitar aos vizinhos pobres uma vida monástica (BARBOSA A.; BARBOSA O., 2018, p. 12).

Figura 4: Vila Esperança 1991



Figura 3: Vila Esperança 1995-96



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Partindo desse encontro, foi se estruturando o projeto da Vila Esperança que abarca temas relacionados ao contexto da realidade social, cultural e ambiental da população brasileira. A ideia inicial era trabalhar com a educação popular através do grupo de circo itinerante, mas os caminhos foram se constituindo de forma que a Vila Esperança se constitui como um espaço de ações contínuas fundamentas na arte, na educação e na cultura, tendo como sustentação especialmente as valorizações das culturas de matriz indígenas e africanas.

O objetivo central de criação da Vila foi conceber um local plural em que se discutisse e promovesse ações para a valorização e a preservação da diversidade cultural brasileira, sobretudo no que diz respeito às referências culturais de origem indígena e africana. Assim, o Espaço Cultural Vila Esperança é definido em seu aspecto plural e interdisciplinar: é um espaço educativo, cultural, religioso e museológico (ROSA, 2016, p. 140).

A Vila Esperança é composta por diversos espaços que concebem visualmente esse ser plural. Entramos pelo portão verde, que tem logo na entrada uma fonte, e mais à frente entramos no Quilombo, uma construção permeada de símbolos que nos coloca em contato direto com as representatividades africanas e afro-brasileira. Temos lugares que nos remetem às construções indígenas, a Aldeia, temos lugares que remetem aos povos latino-americanos, o Território Livre, entre outros lugares, que proporcionam esse emergir num território plural. Cada espaço tem sua simbologia e todos são constituintes dessa proposta educativa.

Figura 5: Porancê Poranga (vivência indígena)



Fonte: Acervo da Vila Esperança - presença dos povos Tapirapé e Ava Canoeiro, 2017

Figura 6: Afoxé Ayó Delê no Quilombo



Figura 7: Afoxé Ayó Delê nas ruas de Goiás



Fonte: Acervo da Vila Esperança - vivência africana e afro-brasileira

A Brinquedoteca Alegria do Povo foi um dos primeiros projetos a serem estruturados. Sua proposta inicial era o atendimento de crianças que estivessem matriculadas em uma escola pública da cidade de Goiás. As crianças eram cadastradas na Vila Esperança no contraturno, participando semanalmente da brinquedoteca, do teatro, da dança, da música, atividades que eram substanciadas

por uma formação política e cidadã, vislumbrando por meio da educação uma humanidade mais justa e crítica.

O Espaço Cultural Vila Esperança, localizado na Rua Padre Felipe Leddet, n.º 32, na cidade de Goiás-GO, ocupa uma área de 14 mil metros quadrados com grande parte de suas construções fazendo referência às culturas indígenas e principalmente afro-brasileira.

Figura 8: Máscaras africanas no Quilombo



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Figura 9: Contação do mito africano no Ojô Odé



Fonte: Acervo da Vila Esperança

A Vila Esperança, desde a sua fundação, preocupa-se com a formação integral dos sujeitos envolvidos. As atividades desenvolvidas são fundamentadas no tripé educação, arte e cultura, priorizando as vivências como metodologia de ação. Os projetos da Vila Esperança serão apresentados na figura 10, logo abaixo.

Figura 10: Roda dos projetos da Vila Esperança



Fonte: PPP, 2019, p. 27

O diagrama apresentado traz na forma da roda os projetos desenvolvidos pela Vila Esperança. A Escola Pluricultural Odé Kayodê é um dos projetos que compõem a grande roda da Vila. Eles são interligados e acontecem em muitas situações simultaneamente. As crianças que estudam na Odé Kayodê têm a possibilidade de participar de todos os projetos apresentados no diagrama. Alguns deles são frequentes e outros acontecem de forma eventual e pontual. Observa-se que a figura aglutina a maioria dos projetos. No entanto, existem mais projetos que não foram evidenciados explicitamente, pois acabam estando dentro de outro.

1.1 Odé Kayodê: “O caçador que traz alegria”

[...] uma visão de escola como ambiente que pode ser de felicidade, de satisfação, de diálogo, onde possamos de fato desejar estar. Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos. Lugar onde, a exemplo das culturas africanas Yorubá, Bantu e outras, reverencia-se a existência, a vida das pessoas, que independentemente de faixa etária, de comportamento, de saúde, etc., pode ser vista como divina. (ROCHA; TRINDADE, p.55, 2006)

A Escola Pluricultural Odé Kayodê é um projeto educativo mantido financeiramente e filosoficamente pela Vila Esperança. É uma escola que tem seu projeto de educação que privilegia ações pautadas nas práticas das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. O trabalho desenvolvido pela Escola Pluricultural Odé Kayodê traz como princípio o respeito à diversidade. Esse posicionamento político e filosófico se estampa no nome da escola, que traz elementos reflexivos da sua prática.

Figura 11: Mãe Stella de Oxóssi, Odé Kayodê



Fonte: (NETO, 1999 apud SOUZA, 2013, p. 66)

Assim, essa denominação foi cedida para a nomeação da escola, uma vez que o próprio sentido impulsiona as práticas pedagógicas. O trabalho educativo dedica-se ao diálogo constitutivo da nossa identidade, em que a criança é protagonista e agente ativo do processo. “Ter um nome afro-brasileiro: *Odé Kayodê*, manuscrito sobre um arco/*ofá* azul gigante foi o anúncio de um verdadeiro portal em que iniciariam centenas de crianças num processo de educação multicultural” (PINHEIRO; FALLETI, 2019, p. 133).

Figura 12: Placa de entrada da escola¹³



Fonte: Acervo da Vila Esperança, 2017

Inicialmente, o Espaço Cultural Vila Esperança não tinha intenção de criar um projeto de educação institucionalizada como um espaço escolar. As atividades da Vila aconteciam por meio de parceria com escolas estaduais nas quais as crianças eram matriculadas e iam, uma vez por semana, vivenciar as atividades ali desenvolvidas. Aos poucos, o grupo de educadores foi percebendo e sentindo a necessidade de realizar um trabalho sistematizado. Em 1995 essa ideia se concretiza com a parceria firmada com a Delegacia Regional de Ensino, oferecendo gratuitamente, a três escolas públicas de Goiás, no contraturno, atividades lúdicas, artísticas e culturais. Em 1996, essa parceria se consolida somente com a Escola Estadual Dom Abel, que matriculava as crianças nessa instituição, mas que tinha algumas de suas turmas funcionando na Vila Esperança.

Nessa relação, marcada pelas tensões que transitam em ambientes públicos e permeados de aspectos políticos, a Vila Esperança inicia a trajetória de pensar uma proposta de educação sistematizada, organizando assim um projeto escolar que acontecesse de forma autônoma, que tivesse liberdade para ser o que almejava e seguir a sua construção filosófica, sendo um lugar privado, mas sem perder a essência que sustenta, que não é a de acúmulo de capital. Em 2002, com a presença

¹³ Essa foto foi tirada na porta da Odé Kayodê em 2017, ano em que a Vila Esperança/ Odé Kayodê recebeu a visita do professor congolês Elikia M'bokolo, um dos produtores da coleção História Geral da África.

de Mãe Stella de Azevedo Santos, foi descerrado o laço do arco de metal que trazia o nome Escola Pluricultural Odé Kayodê, nome ancestral de Mãe Stella. Em 18 de novembro de 2004, a escola foi autorizada a funcionar pela Portaria nº 9120/2004.

Até 2009, a escola compartilhou os espaços físicos da Vila Esperança, sendo que, a partir daquele ano, seu terreno é ampliado com a aquisição de uma construção vizinha, separada somente por uma rua, que se destinou às atividades formais da escola. Os espaços que eram reservados às atividades da escola eram os mesmos a servir para as oficinas no período da tarde, sendo necessário desmontar a estrutura de sala de aula para as atividades no contraturno. A proposta visa uma educação pela inteireza, mas não acontece em horário como é conhecido nas instituições que adotam o ensino integral. As crianças participam das atividades da escola pela manhã, que é o período em que elas estão matriculadas, e retornam no período da tarde, que é o dito contraturno, para participar das outras atividades que compõem a formação integral dessas crianças.

Com isso, as salas ficaram destinadas às atividades específicas, tendo agora uma sala só para a capoeira, para as artes plásticas, cerâmica e para as outras atividades. Isso proporcionou um trabalho mais fluido, visto que, mesmo sabendo que todos os espaços são lugares de aprendizagens, é digno uma criança ter um local organizado e pensado para realizar os seus registros.

Figura 13: Sala de aula na Odé Kayodê



Esse novo espaço é uma casa que apresenta traços similares a construções que refletem a identidade da Vila Esperança. Essa casa de aprender abriga a escola desde 2010. As atividades que as crianças da Odé Kayodê participam acontecem tanto nesse espaço quanto no da Vila Esperança.

Figura 14: Entrada da Sala Passaredo



Fonte: Acervo da Vila Esperança

A proposta da Odé Kayodê vem se fortalecendo desde antes da sua concepção; a busca em resistir e construir uma proposta educativa onde o respeito às diversidades sejam bandeiras de todas e todos, para que haja uma ressignificação e reconhecimento da identidade plural brasileira, partindo principalmente das culturas de matriz africanas, afro-brasileiras e indígenas é latente e vem se consolidando numa busca diária e coletiva entre os educadores e educadoras que compõem esse coletivo educativo. “A proposta da escola vai na direção deste horizonte de transformação social que parte da construção de uma escola com rosto latino-americano, tendo como foco principal do trabalho a complementariedade de identidade e diversidade [...] (SANT’ANA, 2018, p. 95). Percebemos nessa proposta que há um diálogo com a Walsh (2009), visto que essa proposta visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber, sendo promotora da possibilidade da coexistência de modos outros, no exercício constante de articular todos na roda. A proposta nasce sem pretensão de conceituações, mas percebemos como uma possibilidade de fazer decolonial.

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, viabiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia decolonial (WALSH, 2009, p. 25).

A concepção de educação que prevalece na Odé Kayodê é a de reconhecer que a escola é o “espaço privilegiado de construção do conhecimento por meio do processo dialético de ensinagem e aprendizagem, o que não se dá fora de um contexto real de sociedade, mas o contrário” (PPP, 2019, p. 32). Neste sentido, a Odé Kayodê traz em sua proposta organizar situações de interação sociocultural que propiciam desenvolvimento, partindo das referências culturais das crianças com a mediação dos educadores.

Figura 15: Princípios e valores que orientam o PPP Odé Kayodê



Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola, ela se posiciona como uma proposta intercultural, o que pode ser visto na figura anterior, agregando à educação da criança brasileira o princípio da pluriculturalidade. As áreas dos conhecimentos, apresentadas em sua forma ampla, se posicionam em roda, centralizando a criança em seu processo de formação.

A imagem a seguir apresenta um posicionamento que tangencia a busca desse fazer, com enfoque nas culturas indígenas e africanas:

Figura 16: Conhecimento intercultural valorizado na Odé Kayodê



Fonte: PPP, 2019, p. 35

A figura apresentada traz em sua constituição “elementos para pensar os modos de organizar e fazer educação na Odé Kayodê, como a circularidade, a roda, a oralidade, a conexão com a natureza, a espiritualidade, a festividade, a aprendizagem com os ancestrais” (SANT’ANA, 2018, p. 97). Esses aspectos são referenciados no cotidiano da Odé Kayodê, que busca priorizar uma educação pautada naquilo que ela reconhece como referências às culturas indígenas, africanas

e afro-brasileiras, acreditando que é por meio do reconhecimento e fortalecimento da identidade que se pode ter uma transformação social.

A Odé Kayodê, portanto, tem buscado subsídios teóricos que legitimem, para além dos elementos sobescritos, a sua prática pedagógica, compreendendo a dinamicidade e as mudanças próprias de uma instituição social como é a escola. Priorizando a educação na qual a criança possa conhecer a herança cultural de seu povo e da humanidade, se reconhecendo, assumindo uma identidade, exercitando a cidadania, a liberdade de expressão, apropriando-se dos instrumentos necessários para continuar aprendendo e se inserindo socialmente (PPP, 2019, p. 35).

As atividades ditas como regulares funcionam no turno matutino com turmas de Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental. As turmas são agrupamentos, e cada sala recebe o nome de passarinhos. No ano de 2019, o agrupamento da educação infantil teve o nome de Beija-flor, e era composto por crianças de 4 e 5 anos. O primeiro ano foi denominado de Arara Vermelha. Já o agrupamento das crianças do segundo e terceiro ano era reconhecido como turma Pica-Pau e o agrupamento do quarto e quinto ano, as crianças maiores, conhecido pelo nome do passarinho Tucano. Esses agrupamentos têm uma educadora/educador de referência, mas, conforme o planejamento, eles se alternam nos grupos.

No turno dito como regular, além das atividades ditas escolares, as crianças têm como atividades semanais a Capoeira Angola e a Dançaterapia. No período vespertino, citado anteriormente como contraturno, elas têm como possibilidade atividades como: Rádio da Vila / YouTube, Samba de Roda, Maculelê, Jongo, Capoeira Angola, Circo, Teatro, Artes Visuais, Maracatu, Brinquedoteca, Cine Vila e Oficina das Letras¹⁴. Essas atividades do contraturno¹⁴, em 2019, foram organizadas dentro de um projeto chamado “Artes na Vila”. Trazemos algumas das impressões da pesquisadora Brandão (2017) sobre a vivência do Ojó Odé.

[...] o quilombo estava cheio de gente para o Ojó Odé. É um momento em que crianças, famílias e amigos da Vila participam em um espaço aberto para a comunidade. Estava tudo muito bem organizado, alguns adultos usavam uma roupa específica, uma espécie de bata, e algumas pessoas usavam turbantes. Talvez a melhor palavra para definir a experiência do Ojó Odé seja “onírica”, no sentido original da palavra, que significa sonho, uma sensação alterada da realidade vivida. [...] No início, as crianças estavam sentadas no círculo pintado no chão, os adultos nas cadeiras colocadas em círculo, encostadas na parede. [...] iniciou fazendo um cumprimento em yorubá de

¹⁴ Essa é uma atividade que objetiva trabalhar de forma individual e coletiva as dificuldades das crianças com relação a língua portuguesa e a matemática.

saudação a todos que estavam ali, e explicou que Ojó Odé significava “caçador de si”. Após a saudação cantamos uma série de músicas. [...] Depois desse momento, o Robson contou o Mito, uma história africana sobre a origem do mundo e o papel das mulheres na criação. As crianças estavam sentadas no chão, à sua frente, atentas ao que era contado. [...] Durante o Mito, as crianças ficaram todas muito atentas ao que o babalorixá contava. Após esse momento e a finalização do Mito, nos organizamos para as oficinas: de modelagem, estética afro, oficina de Mancala e de Maculelê (BRANDÃO, 2017, p.46-47).

Brandão traz as suas percepções sobre o Ojó Odé, que em idioma Iorubá significa “o dia do Caçador”. Essa é uma vivência cultural africana e afro-brasileira. Tem também o Porancê Poranga, que em idioma Tupy Guarani significa reunião para dançar bonito. Essa é uma vivência cultural indígena. Tanto o Ojó Odé quanto o Porancê Poranga consistem em uma tarde de estudos e vivências que concentram elementos como dança, canto e contação de um mito base para as oficinas (trançados em cabelo, cerâmica, capoeira, percussão, entre outras atividades). Ao final da tarde, há uma troca de experiências com relato e breve apresentação de todas as oficinas, de modo que todos e todas saibam o que ocorreu nas demais. Durante as tardes de Ojó Odé também acontecem os ensaios do Afoxé Ayó Delê, um cortejo afro que percorre as ruas da cidade de Goiás todos os anos durante o mês de maio. Neste trabalho, o nosso foco é o jogo Mancala Ori/Ayò, que é uma das oficinas do Ojó Odé.

Durante o Mito, as crianças ficaram todas muito atentas ao que o babalorixá contava. Após esse momento e a finalização do Mito, nos organizamos para as oficinas: de modelagem, estética afro, oficina de Mancala e de Maculelê. Saímos do quilombo e nos distribuímos por diferentes espaços da Vila. As pessoas escolheram participar da oficina que mais as interessasse, seguiram o/a oficineiro/a, fizeram a atividade, e depois todos retornaram para apresentar um pouco das oficinas que participaram. No momento das oficinas escolhi fazer a oficina do Ori, ou Mancala, que, segundo explicou a professora Adriana, que estava como oficineira, é um jogo de origem africana em que o princípio é o de semear e colher. [...] Joguei quatro partidas de Mancala com a Flora, aluna do 4º/5º anos, e perdi todas. A Flora é rápida no raciocínio e generosa ao tirar minhas dúvidas e entender minha dificuldade em construir estratégias para o jogo. Quando perdi pela terceira vez, eu disse: – Mas vou perder todas?! Caramba, é difícil. – É um pouco, mas depois que você joga algumas vezes vai ficando mais fácil. No jogo, apesar de ser um jogo de estratégia no qual há um ganhador, o adversário não é alguém que precisa ser eliminado, perder todas as suas peças. “Ganha quem tem o maior número de sementes, mas a terra do outro, vazia, não é minha vitória” (trecho do diário, 04 de agosto de 2016). Após retornarmos das oficinas, cada grupo apresentou um pouco sobre a vivência de forma rápida, ao microfone. No final, celebrando, partilhamos juntos um delicioso banquete africano, com pratos típicos: Acarajé e Omolucum, comida a base de feijão fradinho e ovos. Na oficina de Mancala do Ojó Odé podemos pensar, analogicamente, que a possibilidade de semear no território do outro a partir das nossas próprias sementes traz uma dimensão muito interessante de partilha e vida (que surge da semente), em paralelo à perspectiva psicanalítica de subjetivação e

constituição dos sujeitos. Apostam-se suas sementes na terra do outro e apenas ao outro cabe a colheita [...] (BRANDÃO, 2017, p. 47-48).

1.2 A relação do jogo Mancala e os agentes da investigação

No tocante ao que objetivamos como caminho investigativo, escolhemos analisar o emergir das aprendizagens matemáticas apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê por intermédio do jogo em seu caráter espontâneo. Isso implica em observar e compreender as ações desses agentes sem que haja um contexto de oficina do jogo Ori/Ayó. Isso foi possível visto que o jogo faz parte do universo educativo da escola, sendo vivenciado em outros momentos em um trabalho direcionado no formato de oficinas.

[...] ou seja, buscar compreender qual Matemática a criança produz quando não está em realização de tarefas tipicamente escolares. Neste sentido, o estudo pode ser caracterizado como uma investigação etnomatemática no contexto lúdico da infância. Nosso objetivo é o estudo da prática de atividades matemáticas pela criança em contexto de jogos espontâneos (MUNIZ, 2018, p. 11).

Analisado sob essa premissa, o nosso trabalho pode ser caracterizado como uma investigação Etnomatemática, em que os nossos estudos serão da prática das crianças da Odé Kayodê no contexto espontâneo do jogo mancala Ayò/Ori. A Escola Pluricultural Odé Kayodê foi o lugar em que realizamos a investigação. Ela tem como objetivo atender crianças de educação infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental, sendo composta por vários ambientes que serão explicitados posteriormente. Neste momento, queremos abordar a “Sala Passaredo” por ser o espaço de acolhida do jogo. Esse é um ambiente de encontro e interação em que, no princípio das manhãs, as crianças da escola vivenciam uma atividade denominada “Bom Dia”, mas que também é ocupada nos intervalos ou em outras atividades, conforme os planejamentos dos educadores e educadoras.

A Sala Passaredo é o local onde a passarinhada se reúne em roda todas as manhãs para realizar o “Bom dia”. É um espaço que tem se constituído cada vez mais como espaço de estudos, principalmente com a presença da Biblioteca Rosângela Magda de Souza, onde as crianças podem escolher e realizar a leitura de diversos livros. Esta sala dispõe ainda de diversos jogos e brinquedos que estão à disposição das crianças. A Sala Passaredo é lugar de brincar, estudar, conversar, ler, cantar e, acima de tudo, é lugar de encontro (PPP, 2019, p. 16).

Na Sala Passaredo, além dos diversos livros, brinquedos, jogos e materiais pedagógicos estão os tabuleiros do Mancala. O jogo é reconhecido pelas crianças por Ayò ou Ori. Ancoradas na perspectiva descrita, foram realizadas as observações/contemplação em vários momentos e situações.

Figura 17: Sala Passaredo



Fonte: Acervo da Vila Esperança, 2020

Como os tabuleiros estão nesse ambiente, os estudantes têm acesso em vários momentos ao jogo. A Escola Pluricultural Odé Kayodê tem um acervo de dezoito tabuleiros de madeira que, atualmente, ficam expostos em uma prateleira na Sala Passaredo, lugar comum a todas as crianças. Elas têm acesso aos tabuleiros quando os educadores planejam ou quando, por interesse próprio, buscam o jogo. Podemos apresentar alguns desses momentos: por exemplo, quando as crianças terminam o lanche, quem tem interesse pelo jogo vão para a Sala Passaredo e aproveita para jogar enquanto espera o restante do seu grupo finalizar o momento do lanche, outro momento é quando estão esperando suas famílias os buscarem na escola. Antes dos tabuleiros estarem dispostos na sala Passaredo, havia uma sala onde aconteciam as oficinas do jogo Ayò/Ori, mas que com as dinâmicas e movimentos foi organizada para outro fim.

[...] Nosso interesse primeiro está em melhor conhecer a natureza da atividade matemática não controlada pela presença de um adulto. Nossa hipótese fundamental é que a observação da atividade matemática em jogos espontâneos da criança pode fornecer elementos importantes para (re)conhecer as relações possíveis entre os conhecimentos matemáticos e os jogos desenvolvidos pela criança (MUNIZ, 2018, p. 11).

Os registros foram realizados por meio de gravações com o intuito de analisar quais aprendizagens emergem enquanto jogam. É interessante ressaltar que, mesmo tendo outras opções de brinquedos, há sempre um número considerável de crianças jogando Mancala Ori/Ayò. E algumas só observando.

Figura 18: Festival do Jogo Ori/Ayò 2019



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Figura 19: Jogo Ori/Ayò na Sala Passaredo



Fonte: Acervo da Vila Esperança

A proposta de investigação implica perceber diversas dimensões e aspectos da realidade, utilizando diferentes fontes de informações para a compreensão da situação investigada. Além das observações mediante a gravação de áudios e imagens, foi utilizado o diário de campo. O diário de campo foi de extrema importância para o registro do processo, sendo um instrumento que permite reflexões sobre a investigação. Utilizamos também as rodas de conversas com as turmas, bem como o Projeto Político Pedagógico da escola.

A pesquisa é um processo de produção de conhecimento para a interpretação e compreensão de uma realidade. A realidade compreendida nesse trabalho é a dos educandos do 1º ao 5º ano, faixa etária compreendida entre 6 à 10 anos, em média, da primeira fase do Ensino Fundamental da Escola Pluricultural Odé Kayodê, na Cidade de Goiás-GO.

Durante o primeiro semestre de 2019, estivemos imersos no campo, observamos/contemplamos, registramos no diário de campo todas as abordagens que se aproximam dos objetivos da pesquisa. Com as crianças, além da observação participante, realizamos rodas de conversas, que foram gravadas no intuito de analisar o que elas compreendem do referido jogo e quais aprendizagens matemáticas elas reconhecem. Importante frisar, que a pesquisa pede um espaço temporal definido, por

isso delimitamos esse tempo, mas entendemos que as compreensões trazidas aqui fazem parte do percurso da pesquisadora, que não se limita a esse curto espaço de tempo.

1.3 Como o Mancala é jogado na Odé Kayodê

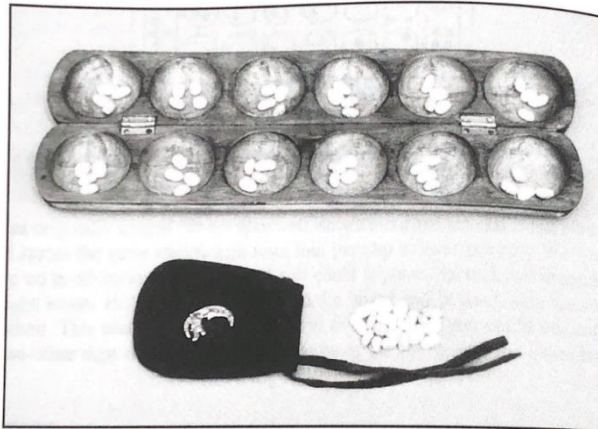
Na Escola Pluricultural Odé Kayodê as crianças jogam conforme a regra do Ayò, que é similar ao Awalé/ Awele, Oware, conhecido também como Wari, que é a versão do Mancala jogada na África Ocidental. São vários tipos de Mancala jogados nessa região e existem várias nomenclaturas, como Woro, Awari, Woli e Oware. O Wari também é encontrado em muitas outras partes do mundo, tornando-o talvez a versão mais jogada do Mancala existente. O tabuleiro é de grau II, contendo 12 cavidades, podendo ter dois reservatórios, que são usados apenas para armazenar pedras capturadas.

The Yoruba version of the game is called Ayo, and is played on a board, Opon Ayo, having two rows of six holes. The counters are the seeds of a certain plant that grows wild in Nigeria, greyish in color and almost spherical. Four men, Omo Ayo, are placed in each hole. The rules are similar to those of the Asante game wari¹⁵ (ZASLAVSKY, 1999, p. 119).

De acordo com Hanson (2003), provavelmente o Wari foi uma das várias ramificações dos primeiros jogos de mancala introduzidos no oeste da África pelo Egito, sendo considerado uma das versões mais antigas. Conforme o teórico, apesar de alguns pesquisadores exaltarem a sua simplicidade, Wari é estrategicamente bastante interessante. Isso se evidencia com a possibilidade das colheitas em série, isto é, uma jogada múltipla que possibilita colher mais de uma das cavidades do seu oponente em uma única jogada, podendo até colher todas as seis cavidades.

¹⁵ A versão iorubá do jogo é chamada Ayo, e é jogada em um tabuleiro, Opon Ayo, com duas fileiras de seis buracos. As fichas são as sementes de uma certa planta que cresce selvagem na Nigéria, de cor acinzentada e quase esférica. Quatro sementes, Omo Ayo, são colocadas em cada buraco. As regras são semelhantes às do jogo Wari Asante [...] (Tradução nossa.).

Figura 21: Tabuleiro do Wari esculpido à mão



Fonte: HANSON, 2003, p. 66

Figura 20: Tabuleiro usado na escola



Fonte: Acervo da Vila Esperança

O objetivo desse jogo, assim como do Ayò/Ori, é o de colher o maior número de sementes. Ele consiste em duas fileiras de seis cavidades, podendo ou não ter dois reservatórios em cada extremidade, que são utilizados exclusivamente para armazenar as sementes colhidas. Cada jogador possui a fila de seis cavidades mais próximas dele. Se tiver o reservatório, tradicionalmente o jogador usa o da sua direita.

O tabuleiro do jogo configura-se com 48 sementes divididas inicialmente de forma igualitária entre as doze cavidades. Sendo assim, são colocadas quatro sementes em cada cavidade. A escolha de quem começa ocorre de forma aleatória. Na Odé Kayodê presenciamos, durante as observações, as crianças colocando uma semente na mão e escondendo, de forma que, se a outra criança escolhe a mão que está a semente, é ela que inicia.

Para fazer uma jogada, isto é, uma sementeira, são retiradas todas as sementes de qualquer uma das suas cavidades e se começa a semeá-las no sentido anti-horário, sem pular nenhuma das cavidades ao redor do tabuleiro. Semeando uma semente por cavidade, começando pelo lado da qual você originalmente retirou, mas não através de nenhum reservatório.

Quando você terminar de semear, poderá fazer uma colheita se a última semente semeada for em uma cavidade do seu oponente, e se nessa cavidade tiver uma ou duas sementes, formando assim um total de duas ou três sementes nessa cavidade. Essa pode ser uma colheita única ou múltipla, desde que aconteça em

cavidades subsequentes. “Um jogador não pode deixar o outro sem sementes. Nesse caso, vale uma jogada forçada para deixar semente para o outro jogador. Não é permitido jogar duas vezes sucessivamente” (SANTOS; FRANÇA, 2017, p. 92).

Considerando as descrições do jogo, as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê têm praticado o jogo seguindo as regras descritas. Essa característica do jogo de não deixar um jogador sem possibilidade de semear nos faz refletir o quanto o jogo promove uma prática subversiva da lógica da maioria dos jogos, e essa atitude possibilita que as crianças aprendam a lidar com o aspecto da coletividade sobrepondo-se à individualidade. Isso reflete um marcador da decolonialidade proposto pela matriz metodológica, impulsionando a solidariedade no lugar da individualidade (marcador da colonialidade).

2 ETNOMATEMÁTICA: na encruzilhada com interculturalidade e decolonialidade

Sabemos que um dos objetivos esperado da educação escolar é contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos, deveres e que respeitem a diversidade. Percebemos que em muitos momentos o fazer educacional se distancia desse objetivo. Vemos que para uma possível realização plena do fazer educacional, faz-se necessário compreender como a perspectiva eurocêntrica do conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Nesse espelho não reflete a diversidade. De acordo com Quijano (2005) temos que aprender a nos libertar do espelho eurocêntrico, onde nossa imagem é sempre distorcida. Para uma compreensão das nossas realidades, trazemos a Etnomatemática em conjunto com o referencial que apresentaremos. Nesse sentido, buscamos “[...] um caminho para leituras do mundo, buscando a valorização das diversas relações interculturais das diferentes populações” (SILVA; RIBEIRO; FERREIRA, p. 109, 2019).

Subsidiados pelo viés da Etnomatemática, procuramos realizar essas leituras diversas do mundo que sejam capazes de reverberar a interculturalidade crítica e subverter a ordem hegemônica das matrizes curriculares apresentando e valorizando as diversidades culturais por meio dos nossos currículos. Currículo é um espaço de poder e, sendo assim, reverbera aspectos que foram construídos historicamente e tem imbricado as questões raciais. A ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de poder, sendo esse critério verticalizado, determinante de lugares e papéis, um modo básico de classificação social (QUIJANO, 2005). O privilégio de definir o que é visibilizado e o que é desqualificado é mantido centralmente por aqueles sujeitos que têm o poder. Nesse contexto, quem geralmente define os currículos são esses sujeitos de poder. [...] “O conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indeléveis das relações sociais e de poder. [...] O currículo transmite a ideologia dominante, o currículo é, em suma, um território político” (SILVA, 2005, p. 147-148).

A Lei 10.639/03 representa uma ação das políticas afirmativas que traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Ela é resultante da luta dos movimentos negros e apresenta como pauta a demanda da comunidade afro-brasileira por justiça social, reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Representa passos contra hegemônicos que buscam superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Essa Lei foi alterada, em 2008, para a 11.645, incrementando na pauta os estudos da história e cultura indígena. É um importante passo na ressignificação e superação do eurocentrismo, agindo na desconstrução das colonialidades.

Nos debates da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

A nossa investigação dialoga com os debates produzidos mediante a lei supracitada, provocando reflexões contra a colonialidade disseminada pela ordem hegemônica que se constituiu e ainda é propagada na modernidade. Ela tem o intuito de dialogar e compreender novas construções teóricas, emergindo de discussões decoloniais e da etnomatemática para “[...] de-colonización del conocimiento científico y liberación de formas de conocer silenciadas e marginalizadas por la retórica moderno-occidental (y epistémico-imperial) de la ‘ciencia’”¹⁶ (MIGNOLO, 2008, p. 247).

Compreendemos que a colonialidade é responsável pela produção e propagação das ciências como modelo único e universal.

[...] Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos

¹⁶ Decolonização do conhecimento científico e libertação das formas de conhecer silenciadas e marginalizadas pela retórica moderno ocidental (e epistémico-imperial) da ciência (tradução nossa).

européus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Sendo assim, a proposta da pedagogia decolonial implica na superação dos padrões epistemológicos hegemônicos, bem como no esforço para transgredir, deslocar, questionar (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). No sentido de visibilizar epistemes sulbaternizadas, a Etnomatemática pode fortalecer esse movimento contra-hegemônico e se apresentar como uma face decolonial.

A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição de subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando as suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática (D'AMBROSIO, 2015, p. 42).

Fundamentado na Etnomatemática, que objetiva investigar os conhecimentos e ideias matemáticas produzidas em culturas distintas por meio de pesquisas e da inserção dessas perspectivas no currículo escolar, contribuindo para a incrementação de uma abordagem pedagógica inovadora no processo de ensino e aprendizagem em matemática. A Etnomatemática é:

[...] uma matemática de corpo inteiro, que rejunta razão à sensibilidade, histórias, narrativas e imagens. Trata-se de uma matemática com alma, mas encarnada no mundo; uma matemática de carne e osso, que faz copular a régua e o compasso, o universal e o particular, a imanência e transcendência, o Oriente e o Ocidente. Uma matemática nômade, desterritorializada, completamente cigana [...] (VERGANI, 2007, p. 5).

Podemos perceber que a Etnomatemática traz, na sua essência, a possibilidade de apresentar e valorizar as diversidades, evidenciando a coexistência de diferentes epistemes, reconhecendo as produções de conhecimentos protagonizados pelos mais diversos sujeitos. Na busca dessa visibilidade da diversidade, cujo foco são as matrizes africanas e afro-brasileiras, temos como aporte de ação afirmativa a Lei 11. 645/08.

Segundo D'Ambrósio (2010), é reconhecível que somos uma cultura triangular, resultado das tradições europeias, africanas e ameríndias. Dentre essas, a cultura africana, por conta das questões raciais, tem sido pouco estudada. A

Etnomatemática pode contribuir para ampliação desse estudo ao relacionar a matemática aos saberes culturais, tendo como suporte a lei 11.645/08 (PERES; FILHO, 2018, p. 150).

[...] a Etnomatemática, como a entendemos, não apenas denuncia a problemática do lugar dos direitos das minorias em relação à maioria, como invoca por meio de suas diferentes dimensões a instabilidade, a mistura e a relatividade como fundamentos de seu pensamento, ou seja, invoca uma percepção holística e dinâmica da realidade em substituição de uma percepção simplista e tranquilizadora que pretenciosamente pretende garantir que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência quem dará tal solução (MONTEIRO et al., 2006, p. 24).

Nesse sentido, a Etnomatemática entra em consonância com a interculturalidade crítica, caminhando também na direção de um questionamento sobre os padrões vigentes de poder, apresentando maneiras outras de ser, viver e saber por meio do seu programa de pesquisa. Ela, como campo de conhecimento, apresenta em sua base dimensões que proporcionam explicações da realidade do ser humano em suas mais variadas relações. Entre suas dimensões estão a conceitual, cognitiva, histórica, epistemológica, política, educacional e social.

A ciência moderna, pautada na colonialidade do saber, é um sistema de conhecimentos originário da Bacia do Mediterrâneo, que foi imposto como saber universal a todo o planeta. A Etnomatemática apresenta-se como um campo do conhecimento, que vem rompendo essa imposição da ciência moderna. Ela impulsiona a “aceitação e incorporação de outras maneiras de analisar e explicar fenômenos” (D’AMBROSIO, 2015, p. 30). Nessa perspectiva, ela propicia reflexões interculturais sobre a história e filosofia, refletindo sobre a matemática no presente partindo da experiência individual e coletiva.

Repensar a matemática com o olhar nas dimensões em que o programa da Etnomatemática é pautado, em especial a dimensão histórica, é possibilitar que a história seja rerepresentada, mostrando outras narrativas que foram silenciadas, evidenciando outros protagonistas que foram historicamente e socialmente excluídos. Repensar a história partindo do outro lado das linhas abissais, promovendo uma ecologia dos saberes, restaurando outros ecossistemas educativos.

Junto a ela, surge um novo olhar, uma postura distinta que naturalmente flui para a qualidade, para a alteridade, para a descentralização. Ao buscar

compreender o que advém de uma outra realidade, se aproxima da educação escolar, da antropologia, da hermenêutica, da psicologia e de vários outros campos que a conduzem para um espaço transdisciplinar de múltiplas possibilidades. A abertura que traz junto a si valoriza o diálogo, o saber ouvir, a crítica, a ética, a autonomia, a esperança. Nela não há espaço para visões discriminatórias. Deste modo, promove outras histórias para a realidade dos excluídos. Histórias que os posicionam enquanto sujeitos, diferentemente do que tem constantemente ocorrido (RIBEIRO; FERREIRA, 2006, p. 159).

Nesse sentido, a Etnomatemática propicia um movimento contra hegemônico, requisitando e apropriando o direito de ser e saber dos negligenciados pelas colonialidades que ainda lutam para poder estar de forma digna onde têm o direito de estar.

A Etnomatemática preocupa-se em compreender de modo contextualizado como tem sido a evolução humana no planeta. “Na história estão guardados os porquês das construções e o que há de determinações influenciando os comportamentos presentes” (FERREIRA, 2005, p.122). Esse autor também salienta a importância em recontar as histórias e os mitos, visto que muitas informações foram perdidas, silenciadas e mascaradas.

Por esse ângulo, a nossa busca como pesquisadoras e pesquisadores embebidos da Etnomatemática é de uma ampliação da consciência histórica. “Cabe ao estudioso que se congratula com as bases da etnomatemática iniciar a sua conscientização histórica não no encontro com o diferente, mas no encontro consigo mesmo” (FERREIRA, 2005, p. 122). A importância dada ao encontro consigo mesmo nos faz perceber o quanto a Etnomatemática nos impulsiona a uma desconstrução contínua, que traz a alteridade como uma possibilidade.

A valorização da história dos múltiplos conhecimentos não só respeita a alteridade, mas, fundamentalmente, respeita o indivíduo tanto na sua singularidade quanto no seu encontro com a coletividade. Nesta história, vem à tona variadas distorções e, por meio da desconstrução – um movimento que ocorre posteriormente –, novos caminhos, ou caminhos velados, aparecem com vigor suficiente para constituir novos paradigmas. Isso mostra que no encontro com a diferença não ganham sentido histórias construídas por meio de visões parciais, histórias compromissadas apenas com os conhecimentos junto aos quais se ambientam. O que ganha pleno sentido nesse contexto é o diálogo intercultural, o qual constitui uma chave para que trocas independentes de hierarquias se efetivem, fonte primaz para atrelar a esperança à atividade; no que tange ao fenômeno paz (FERREIRA, 2005, p. 123-124).

Reconhecer a multiplicidade de conhecimentos pautados na alteridade fortalece os diálogos interculturais, propiciando uma esperança ativa transformadora

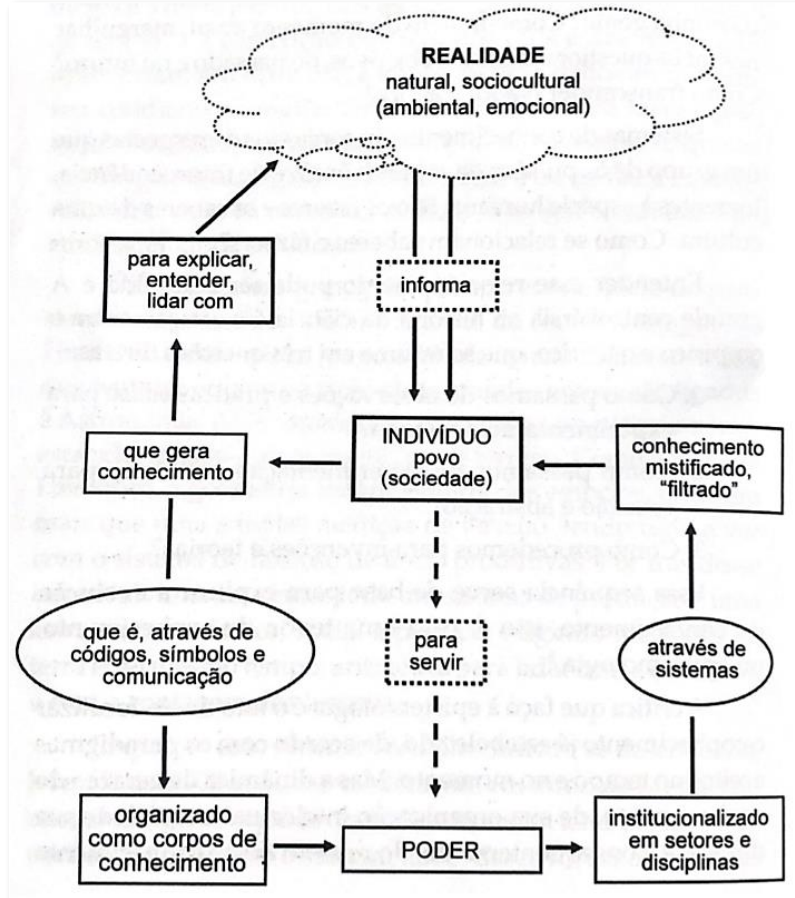
que seja capaz de mais produções científicas críticas, imersas por construção ética. A espécie humana tem como característica ideias matemáticas como comparar, classificar, quantificar, medir, explicitar, generalizar, inferir e, de alguma forma, também avaliar.

O sistema de comunicação tem diferenciado a espécie humana das demais, essencialmente, porque ele é responsável pela difusão dos conhecimentos. Sabemos que esses conhecimentos são produzidos individualmente, partindo da relação uma com a realidade, bem como com a associação com o outro às informações, que são enriquecidas pelo diálogo, compartilhadas e transmitidas na coletividade.

A cultura, que é o conjunto de comportamentos compatibilizados e de conhecimentos compartilhados, inclui valores. Numa mesma cultura, os indivíduos dão as mesmas explicações e utilizam os mesmos instrumentos materiais e intelectuais no seu dia a dia. O conjunto desses instrumentos se manifesta nas maneiras, nos modos, nas habilidades, nas artes, nas técnicas, **tics** de lidar com o ambiente, de entender e explicar fatos e fenômenos, de ensinar e compartilhar tudo isso, que é o **matema** próprio do grupo, à comunidade, ao **etno**. Isto é, na sua etnomatemática (D'AMBROSIO, 2015, p. 35-36).

Este é o esquema que representa a proposta de D'Ambrosio (2015) para o ciclo do conhecimento em que a dimensão epistemológica do programa de pesquisa da Etnomatemática constitui.

Figura 22: Ciclo do Conhecimento – Dimensão Epistemológica



Fonte: D'AMBROSIO, 2015, p. 38

A Etnomatemática nos impulsiona para discussões e encontro com outras culturas. Temos percebido, ao longo da nossa história, que nem sempre os encontros têm proporcionado diálogos. As conquistas têm prevalecido onde os conquistadores utilizam como estratégia de manipulação o enfraquecimento das raízes culturais dos dominados. “Nesta realidade perversa muito há da dimensão política com a qual a etnomatemática tem constantemente se preocupado” (FERREIRA, 2005, p. 127).

Percebemos que a dimensão política atravessa a maneira como foi constituída a nossa história, sendo apresentada na forma de dominação, que se deu através da colonização. Houve, nesse sentido, a imposição dos valores dos colonizadores, invisibilizando os elementos da cultura do povo dominado, como sua língua, sua religião, sua forma de compreender a natureza, assim como os modos de pensar e lidar com o conhecimento.

A educação escolar em comunhão com a Etnomatemática pode contribuir para o processo de desconstrução de supostos postulados universais. Pelo fortalecimento da dimensão educacional é possível promover, inclusive, a construção

de ecossistemas educativos, reverenciando uma ecologia dos saberes. Assim sendo, a Etnomatemática tem relação com o “reconhecimento da importância das raízes sócio-culturais do indivíduo no que tange a formação da sua identidade” (FERREIRA, 2005, p. 133). Acredita-se que, respeitando a história de cada um, propicia-se o sentimento de pertencimento ao espaço educativo.

A proposta pedagógica da etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos dinâmica cultural. Estamos, efetivamente, reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar (D'AMBROSIO, 2015, p. 47).

Reconhecemos o desafio que é a consolidação nos espaços educativos de um fazer pautado na Etnomatemática. Reconhecer no jogo de matriz africana Mancala/Ayó, pelo viés da Etnomatemática, interculturalidade e decolonialidade, é pensar em uma proposta matemática viva, no tempo presente, reconhecendo suas influências históricas, sociais, políticas e culturais.

2.1 Ecossistemas educativos

Os estudos relacionados aos aspectos culturais e educacionais têm sido evidenciados em muitas discussões e reflexões. Nesse sentido, temos, enquanto busca, a desestruturação de uma ordem imposta, compreendendo as diferenças culturais como produções sociais e históricas. Assim, questionar os modos que nos impuseram de ver e perceber as formas plurais, utilizando-se de percepções eurocentradas.

A escola apresenta espaço de destaque na realização da educação. Somos, em um número considerável, mas não o almejado, embutidos de memórias “intra” escolares, que se mostram entre luzes e sombras, em que o aprender e romper estão sempre lado a lado com o medo e o fracasso. O olhar dominante, universalista, padronizador e homogeneizador, estão constantemente operando e condicionando essa instituição, representando a sombra. A escola ainda tem pouco reconhecimento de sua construção social, constituinte dos aspectos históricos, das sociedades e das culturas (CANDAU, 2013).

Mesmo que a sombra esteja ainda alargada, a luz tem se apresentado cada vez mais forte, buscando romper com a escuridão que dela resulta para construir práticas educativas que coloquem as diferenças culturais na roda, para que ninguém tampe ou faça sombra a ninguém. Tivemos alguns avanços, mas, infelizmente, o atual governo federal apresenta um “projeto político” (se é que podemos dizer assim) contrário a essas discussões, pautados em movimentos preconceituosos mantenedores de todas as ordens impostas. Mesmo diante de tantas incertezas e em muitos momentos desesperançosos, seguimos por meio de um fazer e também dessa escrita marcando as nossas indignações e vislumbrando futuros outros. É preciso também alargar o nosso olhar sobre educação por ela se apresentar em uma sociedade complexa, constituída em diferentes âmbitos.

De acordo com Moreira e Candau (2009), a educação e a cultura estão intrinsecamente relacionadas. Refletir sobre essa trama é complexo, podendo ser confluentes e conflitantes as discussões. É necessário encontrar formas plurais para entendê-las. A escola, como um dos âmbitos da educação, traz um espaço em potencial para o encontro das diferenças. Porém, o que tem ocorrido é que essa instituição faz parte de uma ordem dominante, ordem essa que universaliza, padroniza e homogeneiza. A Escola Pluricultural Odé Kayodê se coloca em posição contrária a essa imposição. Sendo assim, muitas das formas plurais são invisibilizadas e transformadas em formas homogeneizadas. Nessa busca de encontrar alternativas, é imprescindível perceber a realidade educacional como heterogênea e plural.

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não só reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentidos: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação. Pode haver instrução, treinamento, por mais sofisticados que sejam, mas o dinamismo da educação é cerceado. Nesta perspectiva, o desafio está em liberar o potencial transformador das práticas educativas, ampliando sua concepção e multiplicando os locus de promoção, afirmando diferentes ecossistemas educativos (CANDAU, 2013, p. 13).

Em consonância com Candau (2013), endossamos sua opinião, a educação não pode ser aprisionada em uma lógica unidimensional, reduzida a instruções e treinamentos. Ela tem que alimentar indignações e sonhos e ser capaz de formar atores sociais comprometidos com um projeto outro de sociedade. Pensar a escola hoje é perceber e questionar o caráter monocultural da cultura escolar e, em contrapartida, evidenciar perspectiva crítica plural, reconhecendo toda sua dinamicidade, flexibilidade e diversidade.

É evidenciada, assim, a necessidade de “reinventar a escola”. Somos indagados se é possível reinventá-la e como seria essa reinvenção. Durante muito tempo, a hegemonia da cultura ocidental europeia foi protagonista, silenciando as outras vozes que compõem o nosso cenário histórico, social e educacional. Que vozes foram silenciadas? As vozes dos povos negros e indígenas, e todos os que são marginalizados e subalternizados pela cultura dominante.

Nesse movimento de reinventar a escola, temos como atores sociais a presença da coletividade, representada pelas diversas frentes de movimentos sociais, que têm impulsionado o questionamento desse caráter hegemônico, incentivando uma escola plural, que agregue contribuições de diferentes grupos culturais. Dessa forma, promove-se “uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e antissexista, como princípio configurador do sistema escolar como um todo” (CANDAU, 2013, p. 15).

A escola, nesse reinventar, incorpora a cidadania como fundamental, concebendo-a como prática social cotidiana, em um fazer amplo, que ecoa num projeto diferente de sociedade. De acordo com Candau (2013, p. 15), a escola “é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, [...]”. Em diálogo com a Etnomatemática, “[...] a perspectiva educacional da Etnomatemática centra-se na convicção de que a riqueza da diversidade é essencial para a construção e uma sociedade mais humana, crítica e solidária” (MONTEIRO, 2006, p. 19). A Escola Pluricultural Odé Kayodê tem se empenhado nessa busca, promovendo no seu fazer educacional um espaço de diferentes possibilidades de expressão. A utilização do jogo Mancala Ori/Ayò no contexto escolar da Odé Kayodê faz reverberar a concretização dessas possibilidades, mas não se limita a uma ação isolada. Faz parte de um processo com várias ações que se complementam nesse sentido, o da

construção de uma sociedade melhor. Nesse fazer reconhece-se a dimensão política e ética que abarque a compreensão de uma humanidade plural, que ecoe uma proposta educativa ampla e consistente, que consiga agregar os desafios e apresentar possíveis soluções para as injustiças sociais.

A educação na América Latina tem de se enfrentar no próximo milênio, que já está em processo, com questões radicais: construir e/ou promover ecossistemas educativos diversificados, multiplicar o seu locus e reinventar a escola. Somente assim poderá dar resposta aos desafios do continente: assumindo uma configuração plural, reconhecendo o conhecimento e as práticas educativas produzidas e acumuladas no continente, fazendo da escola um espaço de cruzamento de saberes e linguagens, de educação intercultural e construção de uma nova cidadania. Uma proposta educativa ampla e consistente, capaz de contribuir para encontrar respostas aos desafios que todo o continente está chamando a enfrentar para construir sociedades onde a justiça, a solidariedade e a felicidade sejam direitos de todos. Sem horizonte utópico é impossível educar (CANDAU, 2013, p. 15-16).

Nota-se que Candau (2013) convida-nos a reinventar a escola por meio de construções de ecossistemas educativos, estimulando que a educação seja encarada como esperança do futuro. Temos vivido momentos amargos em todos os sentidos, tivemos o impeachment em 2016, retirando a presidenta eleita Dilma Rousseff do seu mandato; em seguida, nas eleições de 2018, tivemos a entrada do atual presidente Jair Bolsonaro, que traz um “projeto” de governo pautado em todas as formas de desrespeito às diversidades. Nesse sentido, alimentar as esperanças é um ato de coragem e resistência. Os retrocessos têm sido enormes e tem impactado em várias dimensões do nosso viver.

Figura 23: Crianças participando das manifestações



Fonte: Acervo da Vila Esperança

A Odé Kayodê dialoga com essa proposta de escola que instigue o desenvolvimento pleno, contribuindo para a formação de cidadãos. Sendo um espaço que provoca insurgências, sendo resistência para as lutas da atual conjuntura. E em consonância com a Etnomatemática que “[...] se vincula ao campo educacional, tanto pela denúncia quanto pela possibilidade de transformação [...]” (MONTEIRO, 2006, p. 24). Reconhecemos nessa proposta educacional por intermédio do jogo Mancala Ori/Ayò, um ecossistema educativo, que dialoga com a concepção de ecologia dos saberes.

2.2 Ecologia dos saberes

Reinventar o nosso fazer educacional em uma perspectiva de ecossistemas educativos decorre da compreensão de outras epistemologias. De acordo com Santos (2010, p. 16), “epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Ainda dialogando com Santos (2010, p. 16), “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias”.

Partindo dessa compreensão, entendendo que somos sujeitos que estão em constantes experiências sociais, atravessados por várias epistemologias. O que percebemos é que existe uma epistemologia dominante que, para se manter em lugar de privilégio, invisibiliza e retira a credibilidade das outras epistemologias. Esse nosso trabalho é um convite para reconhecermos outras formas de conhecimento. O jogo Mancala, por ser uma família de mais de 200 jogos, já nos coloca nessa percepção da diversidade. Trazemos aqui mais profundamente uma forma de jogar e compreender o jogo, que em várias dimensões dialoga com outras formas de jogar de outros jogos da família do Mancala.

A nossa educação moldada no contexto da modernidade traz em seus pressupostos o caráter universal, hegemônico e monocultural. Tem estimulado uma cultura escolar padronizada alimentada pela epistemologia dominante, pautada no pensamento abissal. Entendemos que esse tipo de pensamento é um sistema que amplifica, propaga e solidifica distinções visíveis e invisíveis, produzindo e racializando distinções.

Esse pensamento abissal produzido por linhas abissais formatou e ainda formata a ciência moderna como estrutura hierárquica com o intuito de verticalizar, por meio das classificações epistemológica e cultural, os modos das produções de conhecimento no mundo. Neste sentido, conforme Santos (2010), o pensamento moderno ocidental, constituído historicamente como hegemônico, é um pensamento abissal baseado em um sistema de distinções de visíveis e invisíveis, que delimita linhas radicais, sendo um divisor pontual da realidade em dois universos: de um lado os colonizadores e do outro os colonizados.

O pensamento moderno, enraizado pelo pensamento abissal, torna-se autoritário, aliado à ciência e ao monopólio exclusivo que define o que é verdadeiro e o que é falso. Partindo dessa concepção há uma propagação da invisibilidade, nomeando os conhecimentos por crenças. Com isso os desapropriam de toda a sua legitimidade.

O pensamento abissal propaga a ideia e cria abismos entre os classificados como capacitados e os classificados como incapacitados, utilizando como marcador e separador os que estão ao norte e os que estão ao sul (ocidentais e não-ocidentais). Percebemos que somente os que se encaixam no lado que legitima os conhecimentos científicos são dignificados como verdades, impossibilitando a coexistência de outras epistemes.

A injustiça social global, está, desta forma, intimamente ligada à injustiça cognitiva global. A luta pela justiça global deve, por isso, ser também uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, esta luta exige um novo pensamento, um pensamento pós-abissal (SANTOS, 2010, p. 40).

Nesse posicionamento contra a injustiça cognitiva, faz-se necessário uma resistência política, sendo essa postulada a partir da resistência epistemológica. Assim, concordante com Santos (2010, p. 50), “é necessário um pensamento alternativo de alternativas, isto é um pensamento pós-abissal” Percebemos que as atividades propostas pelo Espaço Cultural Vila Esperança e pela Escola Pluricultural Odé Kayodê reverberam esse pensamento pós-abissal. Suas atividades se estruturam numa ordem contra hegemônica, ecoando formas de fazer que foram invisibilizadas pela matriz colonial do poder. Alguns elementos que vão desde a estrutura física até as atividades realizadas no contexto escolar evidenciam esse copresença apresentada por esse pensamento pós-abissal. Na Sala Passaredo, onde todas as crianças se encontram no início da manhã, estão os tabuleiros do jogo Ayò/

Ori. Tem um atabaque, alguns maracás, que harmoniosamente compartilham o espaço de estantes com livros, uma biblioteca aberta ao acesso. Esse é um exemplo de como esses elementos representam uma alternativa de alternativas, já que esses elementos que se apresentam na pluralidade das culturas africanas, indígenas compartilham do lugar, que por muitos é tido como excelência que são as escritas representadas pelos livros. Eles dispõem horizontalmente na importância, estando em roda, e são em vários momentos protagonizados pelas crianças. Eles não são meros adereços e nem enfeites, são formas de evocar cotidianamente aspectos cognitivos que perpassam a proposta educativa da Odé Kayodê.

O pensamento pós-abissal baseia-se em ação, tangenciando uma ruptura e criando novas formas de compreender o pensamento ocidental moderno. Nesse sentido, ele, em oposição ao pensamento abissal, reconhece como condição essencial a copresença radical.

A primeira condição para um pensamento pós-abissal é a copresença radical. A copresença radical significa que práticas e agentes de ambos os lados da linha são contemporâneos em termos igualitários. A copresença radical implica conceber simultaneamente como contemporaneidade o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear de tempo. [...] a copresença radical pressupõe ainda a abolição da guerra, que, justamente com intolerância, constitui a negação mais radical da copresença (SANTOS, 2010, p. 53-54).

Essa premissa da copresença, que sustenta o pensamento pós-abissal, reverbera a ideia de que “o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (SANTOS, 2010, p. 53). Conforme esse pensamento, a ciência moderna, que é vista pela lente da monocultura, é confrontada por uma ecologia dos saberes. A ecologia dos saberes reconhece que há uma diversidade epistemológica, ultrapassando a ideia única do conhecimento científico, legitimando uma pluralidade de conhecimentos. Sendo assim, ela é uma contraepistemologia.

A Etnomatemática vem quebrar com toda essa lógica academicista. [...] a Etnomatemática é um meio para realizar leituras de mundo em particular do sistema escolar. Neste sentido, ela busca valorizar as relações interculturais entre as diferentes civilizações [...] (RIBEIRO; FERREIRA, 2006, p. 159).

Produzir uma ecologia dos saberes nos impulsiona a dialogar com a proposta da Etnomatemática, nos direcionando numa busca interna e externa de trilhar caminhos contra-hegemônicos. Caminhos esses que não têm o intuito de criar disputas entre qual é o melhor, mas sim de compreender uma pluralidade de conhecimentos, que são visibilizados e invisibilizados, partindo de uma ordem que nos domina, e nos mantêm como subalternos. Reconhecemos no fazer da Odé Kayodê e da Vila Esperança essa promoção de uma ecologia dos saberes. Isso pode ser evidenciado nos projetos que são desenvolvidos.

Figura 24: Projetos Vila Esperança / Odé Kayodê

PROJETOS VILA ESPERANÇA / ODÉ KAYODÊ	
FEVEREIRO	Identidade (Eu) – Cultura Popular
MARÇO	Ancestralidade – Tornar-se Mulher
ABRIL	Nosso Modo de Ser – Cultura Indígena
MAIO	Afoxé Ayó Delê
JUNHO	Festa da Colheita – Festa Junina
AGOSTO/SETEMBRO	Tradições Populares – Poesia da Vila, Vila da Poesia Ewê
OUTUBRO	Sacyzada e Cidadania
NOVEMBRO	Cultura Afrobrasileira

Fonte: PPP, 2021, p. 35

Esse quadro que está no projeto político da escola evidencia essa perspectiva de trabalho que promove uma ecologia de saberes. Em consonância com Santos (2010) que instiga um olhar contra-hegemônico para a ciência, estimulando epistemologias outras que sejam capazes de dialogar entre os saberes distintos de forma horizontal, não os hierarquizando, para que os sujeitos que outra hora foram subalternizados sejam emancipados, utilizando da ecologia de saberes para assim obter a legitimação de diferentes formas de saber. Ressaltamos ainda que a utilização do jogo Mancala Ayò/Ori na Odé Kayodê, que não se apresenta como um projeto, mas transversaliza um fazer, pode ser considerado como uma ecologia dos saberes.

Nesse sentido, “reside o impulso para a copresença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade), e para incompletude”. (SANTOS, 2010, p. 58). A ecologia dos saberes pressupõe abarcar de forma igualitária as relações entre conhecimento científico e não-científico.

Neste imperativo de construtos pautados na ecologia dos saberes é notório que, para que haja uma articulação das experiências subalternas através de ligações locais-globais, faz-se necessário fomentar uma epistemologia desestabilizadora que se empenha em olhar de forma crítica para todas as relações. Para tanto, faz-se necessário compreendermos quais são os fundamentos que sustentam essa subalternização. Trazemos para aprofundarmos nessa discussão a colonialidade/modernidade/decolonialidade.

2.3 Colonialidade/Modernidade/Decolonialidade

Esse tópico foi construído como parte do meu processo de formação pessoal que perpassou e ainda ecoa por todo o movimento desta pesquisa e reverbera no meu sentir e pensar. Os encontros com essas reflexões promovidas por esses referenciais fomentaram muitas indagações, e propiciaram uma busca de entendimento mais amplo. Esses estudos foram importantes para entender a pesquisa. Nesse sentido, reintero que a participação nos grupos de pesquisa Matema e do Tempo, Espaço e Interculturalidade mencionados na introdução, estimularam muitas das reflexões apresentadas aqui.

O conceito de colonialidade foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano na década de 80. Segundo Mignolo (2017), a colonialidade é concebida como sendo o lado mais escuro da modernidade.

A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada. O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (MIGNOLO, 2017, p. 2).

De acordo com o autor, “a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (idem, 2017, p. 2). Modernidade e colonialidade constituem-se mutuamente, apresentando-se pela trama de uma narrativa complexa, em que a Europa aglomerou as conquistas e os construtos da civilização ocidental, ecoando como modelo único e universal. Elas caminham juntas, sendo consideradas as faces da mesma moeda. A modernidade surgiu entrelaçada aos processos de colonização.

De acordo com Mignolo (2017, p. 4), “a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”. Essa dupla se fortalece historicamente pautada nos padrões de poder que são excludentes, subordinados aos controles do sistema capitalista.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84).

Em conformidade com o autor, a colonialidade faz-se como um dos elementos constitutivos da ordem capitalista. É importante compreender que há diferenças entre colonialidade e colonialismo. Esse último é baseado na estrutura dominação e exploração, sendo representada por uma imposição política e econômica, que coloca um povo em detrimento do poder de outro. Nessa ótica, o colonialismo emerge de uma relação política e econômica, em que determinado povo ou povos se coloca no poder, dominando explicitamente outro ou outros.

[...] Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chaves que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais complexa de se dirigir também a modernidade ocidental (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 35-36).

Na busca da compreensão dessa perspectiva teórica está o grupo de pesquisadores Modernidade/Colonialidade (MC), composto predominantemente por intelectuais latino-americanos. Os sujeitos centrais desse grupo são o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o argentino semiólogo e teórico cultural Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, antropólogo colombiano Arturo Escobar, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, dentre outros. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010); (WALSH, OLIVEIRA & CANDAU, 2018); (BALLESTRIN, 2013).

Esse programa de investigação¹⁷, como Escobar (2003) define, busca intervir nas discussões das ciências modernas, no intuito de criar outros espaços para a produção do conhecimento, apresentando paradigmas outros. De acordo com Escobar, “[...] configurar otro espacio para la producción de conocimiento [...]. Lo que este grupo sugiere es que un pensamiento outro - y otro mundo [...]”¹⁸ (ESCOBAR, 2003, p. 53). Essas discussões caminham apresentando um pensamento outro, que evidencia outras possibilidades além das impostas pela Europa como modelo único e universal de produção dos conhecimentos. A colonialidade é tão densa que sobrevive apesar da emancipação das colônias.

Como terreno fértil que sustenta a Modernidade/Colonialidade está a matriz colonial do poder que, conforme Mignolo (2017, p. 5), “foi descrito como quatro domínios interrelacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”. Para Ballestrin (2013, p. 100), “a matriz colonial do poder é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”. Na instauração desse entrelaçamento complexo, a colonialidade apresenta-se em três dimensões: a do poder, do saber e do ser.

[...] É somente em virtude da articulação de formas do ser, poder e saber que a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos do ser que apareceram, não de modo natural, mas como parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna.

¹⁷ Me refiero a los conceptos de «pensamiento de frontera» y «epistemologías de frontera», asociados con un importante esfuerzo que acá denominaré el «programa de investigación de modernidad/colonialidad». Retomo el concepto de «programa de investigación» libremente —no en el estricto sentido lakatosiano— para referirme a lo que parece ser una perspectiva emergente, pero ya significativamente cohesiva, que está alimentando un número creciente de investigaciones, reuniones, publicaciones y otras actividades alrededor de una serie de conceptos compartidos—incluso si son debatidos (ESCOBAR, 2003, p. 52).

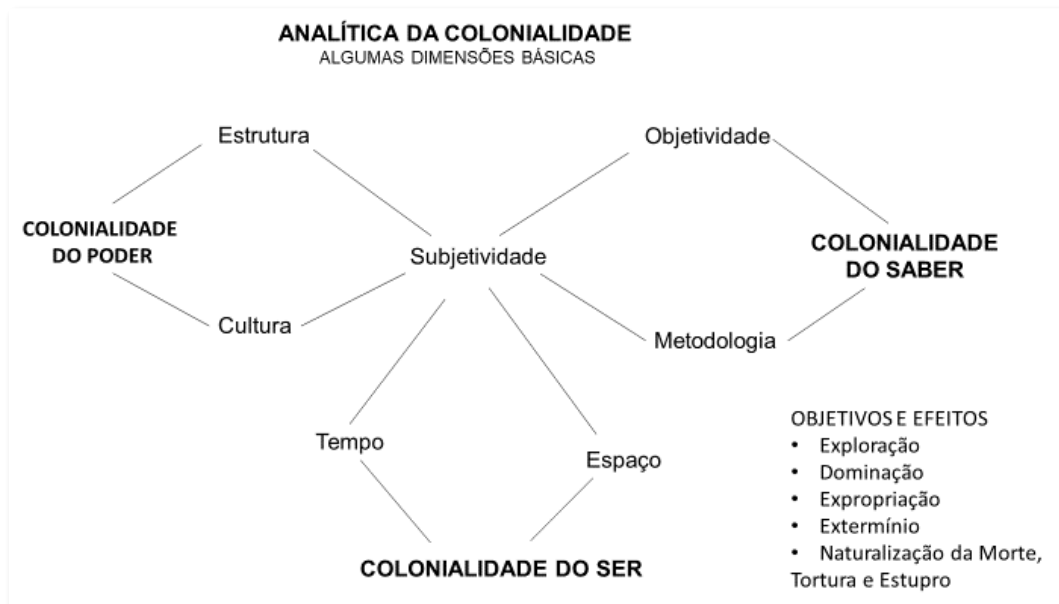
¹⁸ “Configurar um outro espaço para a produção do conhecimento[...]. O que esse grupo sugere é um pensamento outro - e outro mundo[...]” (Tradução nossa.).

Colonialidade, por isso, inclui a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser como três componentes fundamentais da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42).

Consoante ao autor, é por intermédio dessa articulação que a colonialidade constitui-se. Cada uma das dimensões possui três componentes: saber (sujeito, objeto, método); ser (tempo, espaço, subjetividade); poder (estrutura, cultura, sujeito). Nelas, percebemos em comum a subjetividade. A subjetividade refere-se aos componentes que caracterizam o ser humano como sujeito. Nesse sentido, o sujeito é representado pela intersecção da sua localização no tempo e no espaço, interseccionada na estrutura de poder e na cultura assim como nas formas de produção do conhecimento.

Destarte, em conformidade com Maldonado-Torres (2019, p. 43), “o sujeito, portanto, é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão continue estável”. Esse autor apresenta uma analítica da colonialidade em forma de diagrama, a conexão desses elementos básicos da colonialidade do poder, do ser e do saber.

Figura 25: Analítica da Colonialidade



Fonte: MALDONADO-TORRES, 2019, p. 43

Analisando o diagrama, percebemos que o sujeito intersecciona as colonialidades, sendo ele condicionado por intermédio das estruturas dominantes a

manter e alimentá-la. Para um maior aprofundamento, vamos discriminar as colonialidades, entendendo cada uma delas, sem perder a sua interconexão enquanto forma de atuação.

2.3.1 Colonialidades do poder, do ser e do saber

Percebemos que a colonialidade se constitui de algumas faces. Evidenciaremos as três: a do poder, do ser e do saber. A estrutura colonial do poder baseia-se na produção de discriminações sociais, que depois foram codificadas como raciais, étnicas entre outras.

O conceito da colonialidade do poder, conforme Ballestrin (2013), foi desenvolvido por Aníbal Quijano, em 1989. De acordo com Grosfoguel (2010, p. 464), “o atual sistema-mundo como um todo histórico-estrutural heterogêneo [é] dotado de uma matriz específica a que [se] chama ‘matriz colonial do poder’ (patrón de poder colonial)”. Essa matriz colonial do poder apresenta múltiplas dimensões que sustentam e fortalecem a colonialidade do poder.

Partindo das observações de Grosfoguel (2010), a ideia de raça, em seu sentido moderno, traz junto todas as mazelas que foram constituídas, partindo da modernidade/colonialidade. As relações fundadas produziram na América identidades sociais novas, com conotação racial. Essas identidades foram e ainda são configuradas por relações verticais de dominação, denotando hierarquicamente espaços, lugares e papéis sociais. “[...] a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo [...]” (GROSFOGUEL, 2010, p. 464).

Segundo Quijano (2005, p. 228), “em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”. Assim sendo, a ideia de raça na América legitimou as relações de dominação impostas pela conquista, “[...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares, papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 229).

Para Walsh (2009, p. 16), “a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das

relações de dominação”. A colonialidade do poder fundamenta-se no sistema do capitalismo, estabelecendo e fixando uma hierarquia racializada.

Além disso, esse conceito operou a inferiorização de grupos humanos não-europeus, do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como repressão de outras formas de produção de conhecimentos não-europeus, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, às categorias de primitivos irracionais, pois pertencem a “outra raça” (WALSH, 2010, p. 20).

Pautada na colonialidade do poder, a Europa, ocupando o status de dominadora, impõe às diversas e heterogêneas histórias um ponto de vista hegemônico. Consoante Quijano (2005, p. 235), “[...] como parte do novo padrão mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento”. Assim, a modernidade evidenciou uma perspectiva do conhecimento partindo desse caráter do padrão mundial do poder; nesse sentido, essa forma de produção de conhecimento funda-se na perspectiva do eurocentrismo.

Compreendemos que o eurocentrismo é fundante na reprodução da colonialidade do saber por ser a imposição de uma “geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21). Nessa perspectiva, a hegemonia epistemológica é reflexo de uma epistemologia ocidental dominante, e a geopolítica do conhecimento apresenta-se como uma face da modernidade europeia que, por intermédio da matriz colonial do poder, introduziu e disseminou suas teorias, seus conhecimentos e suas verdades como modelo hegemônico, silenciando e invisibilizando todas as outras epistemes.

O privilégio epistêmico dos brancos foi consagrado e normalizado com a colonização das Américas no final do século XV. Desde renomear o mundo com a cosmologia cristã (Europa, África, Ásia e, mais tarde, América), caracterizando todo conhecimento ou saber não-cristão como produto do demônio, até assumir, a partir de seu provincianismo europeu, que somente pela tradição greco-romana, passando pelo renascimento, o iluminismo e as ciências ocidentais, é que se pode atingir a “verdade” e “universalidade”, inferiorizando todas as tradições “outras” (que no século XVI foram caracterizadas como “bárbaras”, convertidas no século XIX em “primitivas”, no século XX em “subdesenvolvidas” e no início do século XXI em “antidemocráticas”), o privilégio epistêmico das identity politics brancas

eurocentradas foi normalizado ao ponto invisibilizar-se como identity politics hegemônicas (GROSFOGUEL, 2007, p. 32-33).

Nesse terreno, a colonialidade do saber toma corpo e prospera, reverberando formas hegemônicas do conhecimento, impondo-se como hegemonia epistêmica, política e histórica. Intermediado pela colonialidade do saber, o conhecimento Europeu emergiu como um modelo único e universal, inferiorizando todas as outras epistemologias.

A colonialidade do saber se manifesta ao garantir a subalternização de conhecimentos na chamada 'sociedade global' e na chamada 'sociedade do conhecimento' que professam 'verdades universais' e que tem-se mostrado metodicamente organizados e sistemáticos, o que tem provocado a exclusão de epistemologias outras" (TAMAYO-OSORIO, 2017, p. 45).

Aliada à colonialidade do saber está a violência epistêmica, o epistemicídio, sustentado pelo pensamento abissal. De acordo com Santos (2010, p. 33), "no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso[...]". Além do que já foi mencionado, como sustentação da colonialidade do saber, está na envergadura o racismo epistêmico.

Um dos racismos mais invisibilizados no "sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial" (1). O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identity politics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à "universidade" e à "verdade". O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos (GROSFOGUEL, 2007, p. 32).

O racismo epistemológico é menos visível do que o racismo em nível social. Ele opera privilegiando a matriz colonial do poder, que tem como representante de ponta o homem europeu, branco, heterossexual, cristão. Nesse olhar para a diversidade epistemológica, a engrenagem excludente verticaliza dicotomicamente os conhecimentos não-ocidentais. O jogo Ori/Ayò provoca rupturas nessa forma de olhar, propiciando que os conhecimentos sejam protagonizados por outra matriz.

[...] o Mancala é um jogo que tem uma relação intrínseca com a epistemologia do conhecimento das manifestações ontológica e linguística, quebrando os regimes que se auto elegem únicos e possíveis, dando margem a uma nova forma de pensar os conhecimentos dentro de modelos dinâmicos antagônicos aos delineados pelos que definem a unicidade dos conhecimentos em todos os espaços, inclusive na educação escolar, prefixando a colonialidade do conhecimento e a colonização do currículo (SANTOS; FRANÇA, 2017, p. 91).

Nessa intersecção entre epistemes e poder está o *ser*. Maldonado-Torres (2010, p. 415) conceituou a colonialidade do ser. Por esse acoplar os efeitos da colonialidade no cotidiano dos sujeitos, “foi com base nas reflexões sobre modernidade, colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do ser”. De acordo com Oliveira e Candau (2010, p. 22), a “colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas”.

Percebe-se que as concepções de colonialidades abordadas nos possibilitam perceber o quanto somos manipulados por uma matriz colonial do poder e como as colonialidades estão infiltradas em nossas formas de ser, saber e poder. Nesse sentido, por intermédio da compreensão das concepções das colonialidades, podemos notar como elas perpassam o nosso estar nesse mundo, e assim, por meio das ferramentas que temos, subvertê-las.

2.4 Interculturalidade crítica

Buscando caminhos que subvertam as colonialidades, encontramos para dialogar um desenvolvimento teórico, metodológico e pedagógico que abarca as diferenças culturais como potencialidades – a interculturalidade crítica. Esse termo surge no século XX no contexto educacional, vinculado à educação escolar indígena na América Latina.

A interculturalidade contribuiu para a reverberação das discussões em outros grupos no concernente educacional e intercultural. Apesar de não ocupar o mesmo espaço nos trabalhos acadêmicos sobre a interculturalidade, o movimento negro latino-americano tem estimulado as discussões e propagação do tema.

Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de

direitos e plenitude da cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais. Na perspectiva da educação intercultural, podemos citar algumas de suas contribuições: a denúncia das diferentes manifestações raciais presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “democracia racial”, que configuram um imaginário sobre relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizadas pela cordialidade (CANDAUI, 2012a, p. 122).

Partindo da atuação desses movimentos, temos visto emergir leituras outras do processo histórico vivenciado na formação brasileira. Pela resistência e pela luta, temos acompanhado algumas políticas afirmativas. Essa forma de atuação levanta questionamentos em relação às práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais do atual sistema educacional e traz outras interpretações e abordagens que, intermediadas pelas colonialidades, eram sempre marginalizadas.

[...] No que diz respeito à educação, incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades negras, incorporação de currículos escolares e dos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência pelos grupos dos diferentes países (CANDAUI, 2012a, p. 123).

Essas políticas deveriam encontrar solo fértil, visto que somos um país construído na trama multicultural, cujo diálogo interétnico foi constante, mesmo que, em muitos períodos da nossa história, tenha privilegiado e ecoando a voz do colonizador. Na tentativa de ultrapassar o monólogo, entre tensões e conflitos, a busca de negociações se multiplica.

Há vários sentidos e usos múltiplos da interculturalidade. Nessa ótica, é necessário fazer uma distinção entre a interculturalidade que é funcional ao sistema dominante e a outra que é crítica e concebida como projeto político de decolonização, transformação e criação. Conforme Walsh (2010, p. 76), “la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad [...]”¹⁹. É importante, portanto, compreender algumas das perspectivas da interculturalidade.

¹⁹ “A educação intercultural trará significado, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ato pedagógico e político que procura intervir na reestruturação da sociedade” (Tradução nossa).

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo²⁰ (WALSH, 2010, p. 76).

Percebemos um esforço para transpor as barreiras das colonialidades, propiciando uma nova forma de olhar para a questão da diversidade. De acordo com Walsh (2010, p. 76), “podemos explicar el uso y sentido contemporáneo y coyuntural de la interculturalidad desde tres perspectivas distintas”²¹. A primeira perspectiva é a da interculturalidade relacional, que se apresenta basicamente pelo contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos. Segundo Candau (2012a, p. 126), “esta concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e assimetria de poder entre as pessoas e grupos pertencentes a culturas diversas”. Essa perspectiva invisibiliza os conflitos, as relações de poder, dominação, propiciando espaço de propagação das colonialidades.

A segunda perspectiva da interculturalidade é denominada como funcional. Ela tem como intuito incluir nas estruturas sociais já estabelecidas a diversidade, partindo do seu reconhecimento e das diferenças culturais. Esse reconhecimento não está associado à criação de uma sociedade mais justa e democrática, ele é convertido em uma nova estratégia de dominação que parte do controle dos conflitos étnicos e da conservação da matriz colonial do poder.

Para Walsh (2010, p. 78), “la ola de re-formas educativas y constitucionales de los 90 – las cuales reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes – son parte de esta lógica multiculturalista y funcional”²². O que significa que tem havido um reconhecimento do caráter multiétnico apresentando como estratégia de políticas

²⁰ Desde os anos 90 existe na América latina uma nova atenção à diversidade étnico-cultural, uma atenção que parte do reconhecimento jurídico e de uma necessidade cada vez maior de promover relações positivas entre distintos grupos culturais, de confrontar as discriminações, o racismo e a exclusão, de formar cidadãos conscientes das diferenças e capacitá-los a trabalhar conjuntamente no desenvolvimento de um país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural. A interculturalidade se inscreve nesse esforço (Tradução nossa).

²¹ “Podemos explicar o uso e sentido contemporâneo e conjuntural da interculturalidade partindo de três perspectivas distintas” (Tradução nossa.).

²² A onda de reformas educacionais e constitucionais dos anos 90 – que reconhecem a natureza multiétnica e multilíngue dos países e introduzem políticas específicas para indígenas e afrodescendentes – fazem parte dessa lógica multiculturalista e funcional (Tradução nossa.).

públicas que assumam o caráter plural da sociedade, mas que não discuta e nem reflita sobre as causas das diferenças, mantendo, assim, a ordem do poder vigente.

Neste sentido, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à sociedade hegemônica. Este constitui o interculturalismo que qualifica de funcional, orientando a diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões socioidentitárias, sem afetar a relação de poder vigente (CANDAU, 2012a, p. 127).

A terceira perspectiva é a interculturalidade crítica. Ela não parte do problema da diversidade e da diferença em si, mas sim da questão estrutural, colonial e racial. Conforme Walsh (2010, p. 78) “es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado²³[..]”. Assim, a interculturalidade é compreendida como um processo e projeto, apontando e requerendo transformações de estruturas e relações sociais e construções outras de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver. (WALSH, 2010.)

[...] Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2012a, p. 127).

A interculturalidade crítica é entendida como um processo de estratégia e ação no qual há uma busca permanente por um diálogo refletido nas condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Um projeto concatenado pela interculturalidade crítica é impulsionado a reconceitualizar e a reconstruir estruturas sociais, epistêmicas e de existências que coloquem em evidência relações outras e modos diversos de pensar, de atuar e de viver. (WALSH, 2010.)

Acreditamos que, por intermédio da perspectiva intercultural, vamos crescer na produção de conhecimentos e práticas que sejam capazes de dialogar

²³ “Isto é, a partir do reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura colonial e matriz de poder racializado e hierárquico” (Tradução nossa.).

encadeados pelas diferenças, sendo pela interface da educação, uma colaboradora e estimuladora de uma sociedade, em que os princípios democráticos sejam a base e em que a justiça social, cultural e epistêmica seja entrelaçada. Isso implica numa construção que ultrapasse os discursos, configurando-se em uma proposta que rompa com as estruturas impostas pelas colonialidades não sendo uma política que inclua de forma superficial, mas que altere as estruturas, superando as linhas abissais que povoam o pensamento moderno, alterando o modo de pensar linear para o modo de pensar plural.

Assumir uma perspectiva intercultural crítica é ampliar o nosso olhar de forma que as colonialidades presentes em nossa sociedade possam emergir, enraizadas nas estruturas hierarquizadas da história, dos sujeitos e dos conhecimentos. Partindo desse propósito, é preciso um desvelamento da colonialidade, construindo bases epistêmicas e políticas contra a lógica naturalizada da modernidade ocidental.

A interculturalidade crítica, entendida como processo social, político e epistêmico, pode ser considerada, portanto, como sinônimo da decolonialidade, pois, mesmo tendo em conta as relações assimétricas estabelecidas pelo colonizador em termos políticos, sociais e epistêmicos, não há como negar a influência recíproca exercida por parte daqueles que foram historicamente subalternizados. Nesse sentido, a decolonialidade instala-se no mesmo momento em que se instala a colonialidade do poder. Os povos indígenas que permanecem vivos, com seus conhecimentos e suas línguas, são uma prova viva da decolonialidade como processo de resistência e afirmação identitária (NAZARENO, 2017, p. 46).

Nesse caminhar, temos encontrado possibilidades de insurgências que subvertam as colonialidades, nos conscientizando cada vez mais das engrenagens da matriz colonial do poder. A interculturalidade traz para a nossa roda de reflexões questionamentos em relação às práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais do nosso fazer educacional. Reconhecemos que a utilização dos jogos mancalas, em especial do jogo Ayò, pode ser um caminho para assumir uma proposta intercultural.

2.5 Decolonialidade

A interculturalidade crítica é um projeto que se constrói imbricado à decolonialidade. É importante “entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver, permite ir muito

além dos pressupostos da educação intercultural bilíngue [...]” (WALSH, 2009, p. 23-24). Um trabalho que seja concatenado por uma ação decolonial oportuniza o romper dos aprisionamentos dos quais fomos e ainda somos presos pelo sistema hegemônico, que nos hierarquiza e inferioriza, nos classifica, nos racializa, partindo de uma retórica de narrativas eurocêntricas. A busca de um trabalho assim encontra brechas para, como Walsh (2009) disse, desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

Para Mignolo (2008, p. 246, *tradução nossa*) “basicamente, a opção decolonial é opção nas esferas do pensar e do fazer; o pensar decolonial é sempre contrapartida do fazer, do criar decolonial. Em um dos debates se menciona que pensamento decolonial deveria estar sempre ligado à ação²⁴”. Nesse sentido, refletir o decolonial é uma possibilidade de pensar e fazer modos outros de compreender o mundo, concebendo as diferenças como potencialidade da superação. Conforme Mignolo (2014, p. 62, *tradução nossa*) “o pensar decolonial não é um método a aplicar, mas sim uma maneira de pensar e estar no mundo”²⁵.

El empleo de de-colonial, en vez de des-colonial (con o sin guión), lo propuso Catherine Walsh como manera de distinguir entre la propuesta de-colonial del proyecto modernidad/colonialidad, por un lado, del concepto de «descolonización» en el uso que se le dio durante la Guerra Fría, y, por otro, de la variedad de usos del concepto de «post-colonialidad»²⁶ (MIGNOLO, 2008, p. 246).

Partindo dessas premissas, reconhecendo as diferenças é que nos apropriamos do pensamento decolonial como proposta pedagógica. De acordo Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 5), “ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, [...] é enraizado nas lutas e práxis de povos colonizados, e é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental”. Por essas compreensões é que entendemos essa perspectiva como um pensar e um agir que são propulsores de uma humanização,

²⁴ Básicamente, la opción de-colonial es opción en dos esferas del pensar y el hacer; en el pensar decolonial es siempre contrapartida del hacer, del hacer de-colonial. En uno de los debates se mencionó que el pensamiento de-colonial debería estar también ligado a la acción.

²⁵ [...] el “pensar descolonial” no es un método a aplicar sino una manera de estar en y pensar el mundo.

²⁶ O exemplo de de-colonial, em vez de des-colonial (com ou sem hífen), foi proposto por Catherine Walsh como forma de distinguir entre a proposta de-colonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, do conceito de «descolonização» no uso que pode ser feito durante a Guerra Fria, e por outro tipo de usos variados do conceito de «pós-colonialidade» (Tradução nossa.).

em que é preciso “aprender a desaprender para poder re-aprender” (MIGNOLO, 2014, p. 62). Para, assim, como Walsh (2010, p. 38), “re-existir e re-viver como processos de re-criação”.

De acordo com Maldonado-Torres (2016, p. 88), a “atitude decolonial encontra raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder [...]” como possibilidade de superação do desafio de acionar uma atitude decolonial. Para tanto, é preciso dimensionar uma educação que sustente em bases plurais, abertas a distintas epistemologias, assumindo uma perspectiva decolonial, superando as colonialidades impostas pela hegemonia eurocêntrica. Adotar essa perspectiva altera toda a proposta daquilo que tivemos como escola, reinventando os espaços educativos, multiplicando os ecossistemas educativos, realizando uma ecologia dos saberes. Observa-se que a decolonialidade nos impulsiona a romper com o pensamento moderno promovendo a possibilidade de converter um projeto linear e unidimensional para um projeto plural, que abale as estruturas da matriz colonial do poder, propiciando o emergir de perspectivas “outras” e de afirmação de processos educativos comprometidos com os sujeitos subalternizados.

3 POTENCIALIDADES DO JOGO

Temos percebido que a matemática ensinada nas escolas se apresenta imbricada da matriz colonial do poder, sendo geralmente muito mecânica e endossada de conjuntos de fórmulas, reduzindo a prática pedagógica em um mero treinamento pautado na repetição e memorização, “deixando-se de lado a experimentação, o questionamento, a inquietação, a criatividade e a rebeldia e se produz estudantes passivos, rígidos, tímidos e alienados” (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 223).

É devido a esse caráter de suposta neutralidade e racionalidade que a matemática tem selecionado e excluído alunos, pois aqueles que têm capacidade (habilidade) de criar conceitos sozinhos e aprender conteúdos continuarão seus estudos, enquanto outros, que não possuem tais habilidades, se sentem desmotivados, acabam sendo reprovados e até mesmo largam os estudos (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 223).

Em sintonia com as abordagens discutidas nesta dissertação, é necessário que a matemática seja ensinada “como um instrumento para interpretação do mundo em seus diversos contextos. Isso é formar o discente para a criticidade, para a indignação, para a cidadania e não para a memorização, para alienação, para a exclusão” (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 224). Nesse sentido, a matemática não deveria se sustentar unicamente pela premissa de desenvolver o raciocínio lógico.

[...] mas sua utilidade na resolução dos problemas do dia a dia, sua colaboração para a melhoria da qualidade de vida das civilizações, seu papel como auxiliar no conhecimento da natureza que nos cerca. É preciso compreender a Matemática como ela é: uma estratégia abstrata, desenvolvida pelo homem por meio do tempo para atender às suas necessidades práticas e explicar a realidade, dentro do contexto natural e cultural (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 226).

Em consonância com esses autores, faz-se necessário repensar o processo de mecanização e da reprodução dos conhecimentos matemáticos, possibilitando a busca de outras propostas que ampliem a ideia de aprendizagem matemática, esquivando-se da superficialidade denotativa de que o estudante ser capaz de realizar uma reprodução correta reste como implicativo de ele ter aprendido o conteúdo. Essa implicação não condiz com aprendizagem, visto que “o aluno aprendeu apenas a reproduzir mecanicamente, mas que não aprendeu o conteúdo e

não sabe utilizá-lo, ou seja, não aprendeu a descontextualizar este conteúdo e a contextualizá-lo em uma nova situação” (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 226).

Nesse universo, o jogo apresenta-se como uma das possibilidades de romper com a lógica estruturante de que a matemática se apropriou e vem desempenhando ao longo dos tempos nos espaços de educação. Assim, vamos explicitar o que compreendemos por jogo e discutir possíveis confusões devido à polissemia do termo. Consoante Kishimoto (2016, p. 5), “todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento”.

A autora ainda afirma que, para ter uma compreensão completa do jogo, faz-se necessário analisar a situação concreta e a atitude mental. É possível entendê-lo pela síntese apresentada a seguir, que identifica os traços que o distinguem.

Quadro 1: Critérios de identificação e distinção do jogo

A não linearidade	As situações de jogo caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é ignorado por um novo. São exemplos de situações em que prevalece o sentido não literal; o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão na hora de chorar;
Efeito positivo	O jogo é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria. Entre os sinais que exteriorizam a presença do jogo estão os sorrisos. Quando brinca livremente e se satisfaz nessa ação, a criança demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos na dominância corporal, moral e social da criança;
Flexibilidade	As crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de ideias e de comportamentos em situações de jogo que em outras atividades não recreativas [...]. A ausência de pressão do ambiente cria um ambiente propício para investigações necessárias à solução de problemas.

	Assim, brincar leva a criança a se tornar mais flexível e buscar alternativas de ação;
Prioridade do processo de brincar	Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar. O jogo educativo utilizado em sala de aula muitas vezes desvirtua esse critério ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;
Livre escolha	O jogo só pode ser jogo quando selecionado livremente e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;
Controle interno	No jogo, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não permitindo liberdade do aluno, não há controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Fonte: KISHIMOTO, 2016, p. 5-6

Nos critérios apresentados pela autora temos como elementos para essa pesquisa a distinção entre jogo e jogo educativo. Ela traz como ponto central para entender essa diferença o fato de o jogo só ser jogo quando o jogar for a prioridade da ação. “Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se tem jogo, mas trabalho” (KISHIMOTO, 2016, p. 6).

O jogo educativo desvirtua essa premissa, sendo intencionadas outras compreensões no ato de jogar, não tendo como critério a livre escolha e o controle interno, sendo direcionado por terceiros que não fazem parte das dimensões diretas do jogo.

[...] pontos comuns que interligam a grande família de jogos: liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação educativa; o prazer (ou desprazer), o “não sério” ou efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos (KISHIMOTO, 2016, p. 7).

Uma das dificuldades que percebemos na conceituação de jogo refere-se ao fato da utilização dos termos jogo, brinquedo e brincadeira como sinônimos. Para esclarecer possíveis confusões, o “brinquedo será entendido como objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras, e jogo infantil para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira)” (KISHIMOTO, 2016, p. 7). Assim, utiliza-se “o termo ‘jogo’ quando se referir a uma descrição de uma ação lúdica que envolve situações estruturadas pelo próprio tipo do material, como no xadrez, trilha e dominó” (idem, 2016, p. 6-7).

É relevante ressaltamos o quanto o jogo pode ser um aliado importante na educação matemática. “Por meio do jogo, tem-se a possibilidade de abrir espaço para a presença do lúdico na escola, não só como sinônimo de recreação e entretenimento, mas permite o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da confiança” (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 230).

Independentemente de sob qual perspectiva o jogo é abordado, reconhecemos quão valiosa é a postura dos educadores e educadoras da área da matemática que se apropriam de sua utilização como possibilidade para estimular a motivação para a aprendizagem, impulsionar a autoconfiança, a “organização, a concentração, a atenção, o raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo, desenvolvendo a socialização e aumentando a interação do indivíduo e das pessoas” (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 231).

A utilização dos jogos em espaços educativos pode se justificar por esses três aspectos: “o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e formação de redes sociais” (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 231). Quando os jogos assumem a perspectiva educativa devem ser planejados para que potencializem a aprendizagem de conceitos matemáticos.

Partindo de um planejamento minucioso, os jogos podem ser utilizados “para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados, [...]” (MARIM; BARBOSA, 2014, p. 231). Eles ainda podem contribuir para diminuir bloqueios que muitos estudantes sentem com relação à matemática, podendo ser classificados conforme a tabela a seguir.

Quadro 2: Classificação dos jogos

Jogos de estratégia	São trabalhadas as habilidades que compõem o raciocínio lógico. Os alunos leem as regras e buscam caminhos para atingir o objetivo final, utilizando estratégias para isso. O fator sorte não interfere no resultado.
Jogos de treinamento	São utilizados quando o professor percebe que alguns alunos precisam de reforço num determinado conteúdo e quer substituir as cansativas listas de exercícios. Neles, quase sempre o fator sorte exerce um papel preponderante e interfere nos resultados finais, o que pode frustrar as ideias anteriores apresentadas;
Jogos geométricos	Têm como objetivo desenvolver a habilidade de observação e o pensamento lógico. As regras dos jogos são importantes para o desenvolvimento do pensamento lógico, pois a ampliação sistemática das mesmas encaminha a deduções. São mais adequados para o desenvolvimento de habilidades de pensamento do que de trabalho com algum conteúdo específico.

Fonte: MARIM; BARBOSA, 2014, p. 232

Esses mesmos autores afirmam ainda que os jogos contribuem para o autocontrole e o respeito a si próprio, propiciam a construção de estratégias, comunicar procedimentos, criar hipóteses e prever jogadas. Compreendemos, portanto, a importância do jogo como proposta educativa. No entanto, queremos neste trabalho ampliar a concepção do papel do jogo no ensino.

Ele se diferencia das outras concepções por “considerar que os sujeitos, ao tomar contato com eles, fazem-no através de conhecimentos adquiridos socialmente. Ao agir assim, estes sujeitos estão aprendendo conteúdos que lhes permitem entender o conjunto de práticas sociais nas quais se inserem” (MOURA, 2011, p. 88). Notamos que o jogo proporciona conhecimentos diversos, que ultrapassam aprendizagens meramente didáticas, sendo ele um propulsor de práticas sociais.

Neste sentido, as concepções sociointeracionistas partem do pressuposto de que a criança aprende e desenvolve suas estruturas cognitivas ao lidar com jogos de regras. Nesta concepção, o jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros (MOURA, 2011, p. 88).

Percebemos o jogo como um importante aliado para o ensino, visto que ele é promotor de aprendizagem e desenvolvimento, sendo “uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais e serem veiculados na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas” (MOURA, 2011, p. 89).

Pensando no processo de ensino e aprendizagem da matemática, temos os jogos como importante recurso, por ser dinâmico, possibilitando trabalhar o tema de forma mais atrativa e desafiadora. Jogos estão diretamente ligados ao raciocínio lógico, sendo capazes de contribuir com o desenvolvimento do pensamento abstrato para o conhecimento efetivo.

Em sala de aula, Etnomatemática pode ser implementada através da investigação da matemática de produtos e práticas culturais, como jogos com pessoas da própria cultura ou através da exploração da matemática de uma cultura diferente, em que os alunos enriquecem sua construção de ideias matemáticas (POWELL; FRANKENSTEIN, 1997, p. 249 apud POWELL; TEMPLE, 2002, p. 91).

Ao utilizarmos o jogo africano Mancala Ayò/Ori estamos propiciando o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, estimulando a compreensão dos aspectos das culturas africanas, oportunizando a ampliação de conceitos e, ainda, promovendo educação antirracista, uma vez que, conhecendo as culturas africanas mediante o referido jogo, podemos inverter visões preconceituosas e racistas.

Por meio do Mancala, trabalhamos com o princípio da circularidade, o cultivo do solo e a distribuição contínua das sementes que estão envolvidas nos movimentos do jogo e que refletem as práticas e conhecimentos ancestrais africanos. Ao jogá-lo, podemos nos apropriar dos princípios filosóficos africanos como a cooperação, a competição, o respeito ao próximo, o autocontrole, o compartilhar, o trabalho em equipe e o planejamento.

É perceptível que crianças e adultos são atraídos por jogos. Enquanto jogam a imaginação está sendo estimulada e, concomitantemente, há a construção

do conhecimento matemático. “Os jogos de tabuleiro são importantes instrumentos culturais para engajar crianças em explorações intelectuais que frequentemente incorporam interessantes e ricas estruturas matemáticas” (POWELL; TEMPLE, 2002, p. 92).

No momento do jogo é possibilitada a construção de estruturas intelectuais que, posteriormente, possam ser construídas e compreendidas a ideias matemáticas, estratégias e teorias. Na Etnomatemática, nota-se a busca também de visibilizar conhecimentos das culturas tidas como marginalizadas.

É notório reconhecer que em um jogo africano a presença de matemática está contribuindo para a construção da nossa identidade, valorizando aqueles que foram marginalizados do processo de construção do conhecimento.

[...] o jogo africano Mancala, um jogo lúdico, com base lógica, com um amplo espectro de possibilidades de se relacionar com a matemática, ensino de história e cultura afro-brasileira [...]. Nos movimentos do jogo, utilizam-se vários conhecimentos matemáticos, como aritmética, estimativas e probabilidade. Pode-se também construir outros conceitos matemáticos que estão implícitos nos movimentos do jogo, como análise combinatória, porcentagem e progressão aritmética (PEREIRA; CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 22).

O jogo mancala, quando pautado na Etnomatemática, além de propiciar o desenvolvimento de capacidades intelectuais, organização do pensamento e agilidade do raciocínio, ainda assume o viés transdisciplinar propiciador de uma educação matemática holística. A utilização desse tipo de jogo nos instiga a vivenciar e promover uma educação matemática acolhedora das diversidades que, portanto, é promotora de práticas que legitimam outras epistemologias, apropriando-se da Etnomatemática como propiciadora de uma educação intercultural e decolonial.

O jogo na educação matemática passa a ter caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, apreende a estrutura matemática presente. Esta poderia ser tomada como fazendo parte da primeira visão de jogo que tratamos até aqui. Na segunda concepção, o jogo deve estar carregado de conteúdo cultural, e assim o seu uso requer um certo planejamento que considere os elementos sociais em que se insere. O jogo, nesta segunda concepção, é visto como conhecimento feito e também se fazendo. É educativo. Essa característica exige o seu uso de modo intencional e, sendo assim, requer um plano de ação que permita aprendizagem de conceitos matemáticos e culturais, de uma maneira geral (MOURA, 2011, p. 89).

O jogo pode ser apropriado a essas perspectivas, sendo visto como uma situação lúdica. Conforme a citação anterior, a criança apreende a estrutura lógica que está intrínseca no jogo, tendo acesso à matemática presente. Pode também ser uma atividade planejada, intencional, promovendo assim seu caráter educativo. Não é nossa intenção ampliar as dicotomias entre as duas perspectivas, nosso intuito é de emergir nos caminhos existentes e assinalar qual foi trilhado por nós nesse trabalho.

3.1 A diversidade do Mancala: do passado ao presente, da complexidade à simplicidade.

Com mais de 7 mil anos, Mancala é uma família de uma grande variedade de jogos que foram amplamente difundidos em todo o mundo. A palavra Mancala é um termo genérico para designar mais de 200 variações, vem do árabe *naqaala* que significa “mover”. Esse termo passou a ser usado pelos antropólogos para designar uma série de jogos disputados em um tabuleiro com cavidades e com o mesmo princípio de distribuição de sementes.

Mancala is the name of a family of similar boardgames believed to have originated in Ancient Egypt. It is one of the oldest boardgames in existence and has been played for thousands of years. It is also one of the most widespread games, being found all over the world. Mancala has been played for centuries in the Middle East, India, and Southeast Asia. More recently, it has found its way to Europe, the United States, and parts of the Caribbean and South America. However, the place where mancala has been played the longest and is the most popular is Africa. There it is played throughout the continent and is considered Africa's National Game²⁷ (HANSON, 2003, p. 3).

Em conformidade com Macedo, Petty e Passos (2000), uma versão da origem do jogo é apresentada por De Voogt (1997, apud LIMA, 2010) que acredita ter o Mancala sua origem na Ásia ou na África, sendo impossível apresentar essa informação com precisão devido à falta de pesquisas nessa área. Lima (2010) afirma que a história do Mancala apresenta controvérsias em relação ao local de sua origem,

²⁷ Mancala é o nome de uma família de jogos de tabuleiro semelhantes que se acredita ter se originado no Egito Antigo. É um dos jogos de tabuleiro mais antigos existentes e tem sido jogado por milhares de anos. É também um dos jogos mais difundidos, sendo encontrado em todo o mundo. Mancala tem sido jogado por séculos no Oriente Médio, Índia e Sudeste Asiático. Mais recentemente, encontrou seu caminho para a Europa, Estados Unidos e partes do Caribe e América do Sul. No entanto, o lugar onde mancala foi jogado por mais tempo e é o mais popular é a África. Lá é jogado em todo o continente e é considerado o Jogo Nacional da África (HANSON, 2003, p. 3, tradução nossa).

embora seja geralmente aceito que é originário tanto na África quanto na Ásia. A sua origem mais provável é no Egito, de acordo com Karman e Cropani (1978, p. 123), a partir do Vale do Nilo, teria se expandido para o restante do continente africano e para o Oriente. Atualmente, os Mancalas são jogados em toda a África, ao sul da Ásia, Américas e na maior parte da Oceania.

Games were a popular pastime in the Mediterranean at the time of ancient Egypt, and it was not long before mancala began to spread. It first spread to the nearby areas of Africa and the Middle East with whom Egypt had trade relations. Evidence for this that versions played in these areas today are very similar. In addition, many of the names used for mancala appear to be derivations of the Egyptian name for the game Mankala'h. Some examples are Mancal in Ethiopia, Magala in Sudan, and Kalah in the Middle East. Finally, mancala gameboard that predate Islam have been found in the Middle East. This means that mancalawas played there before 600 AD²⁸ (HANSON, 2003, p. 5).

Para De Voogt (apud LIMA, 2010, p. 49), “pode-se fazer uma analogia entre a difusão do Mancala no continente africano e asiáticos e as viagens dos peregrinos muçulmanos, dos mercadores árabes e dos viajantes colonialistas”. De acordo com esse autor, seriam necessárias maiores evidências arqueológicas e pesquisas antropológicas para tentar responder ao enigma em relação à origem e à história do Mancala. “Mancala was introduced to the New World during the time of the slave trade when large numbers of Africans were brought in to work the plantations. Because of this, mancala became well established in many parts of the New World”²⁹ (HANSON, 2003, p. 5).

Os jogos de Mancala são classificados segundo o número de fileiras formadas pelas cavidades. Os mais difundidos são os de duas fileiras conhecido como

²⁸ O mancala era um passatempo popular no Mediterrâneo na época do Egito antigo, e não demorou muito para que o jogo começasse a se espalhar. Primeiro, espalhou-se pelas áreas próximas da África e do Oriente Médio, com as quais o Egito mantinha relações comerciais. A evidência para isso é que as versões jogadas nessas áreas hoje são muito semelhantes. Além disso, muitos dos nomes usados para mancala parecem ser derivações do nome egípcio do jogo Mankala'h. Alguns exemplos são Mancal, na Etiópia, Magala, no Sudão e Kalah, no Oriente Médio. Finalmente, foram encontrados no Oriente Médio tabuleiros de jogo de mancala que antecedem ao Islã. Isso significa que o mancala foi jogado lá antes de 600 dC (Tradução nossa.).

²⁹ Mancala foi introduzida no Novo Mundo durante o período do comércio de escravos, quando um grande número de africanos foi trazido para trabalhar nas plantações. Embora trabalhassem como escravos, mantinham as partes de sua cultura que podiam e isso incluía os jogos que jogavam. Por causa de isso, mancala tornou-se bem estabelecido em muitas partes do Novo Mundo²⁹ (tradução nossa).

Mancala II (de grau 2). Traremos a descrição das características gerais comuns às diferentes modalidades encontradas:

a) são jogados por duas pessoas, uma em frente a outra, com o tabuleiro longitudinalmente colocado entre elas; b) antes de começar o jogo, o mesmo número de sementes é distribuído em cada uma das cavidades do tabuleiro; c) os jogadores se alternam para jogar, distribuindo as sementes da cavidade escolhida, uma a uma, no sentido anti-horário, nas cavidades subsequentes; d) sempre há captura de sementes, sendo a forma de captura diferente, dependendo do jogo em questão; e) a partida termina quando restam poucas sementes para o jogo continuar ou quando resta apenas uma semente em cada lado; f) ganha quem tem maior número de sementes; g) as estratégias do jogo envolvem movimentos calculados, que exigem muita concentração, antecipação e esforço intelectual (ODELEY, 1977, apud MACEDO; PETTY; PASSOS, 2000, p. 71).

Os tabuleiros de Mancala apresentam na simplicidade a complexidade, podendo ser escavados na terra ou areia ou ser esculpidos na madeira de forma simples ou até mesmo ser transformados em adorno. Ele, o jogo, pode ser jogado com pedras, casca de crustáceos, búzios ou sementes. “A peça mais tradicional de jogos da África Ocidental é a semente de uma árvore chamada *Caesalpinia bonduie*. Essa semente é conhecida entre eles pelo nome de feijão Mulacca; por noz, Nicke” (LIMA, 2010, p. 58). Essa semente é conhecida também como pelo nome de Ayò.

Percebe-se, então, que são diversas as versões dessa família, variando nomes e regras de acordo com as regiões em que são jogados, tendo a similaridade no tocante ao semear e colher. Atualmente, é jogado, no geral, com pedras e/ou sementes em tabuleiros, mas já foi jogado até com barra de ouro na região de Ghana. Entre tantas outras versões, temos ADI, no Benim, ex-Daomé; AYÓ, na Nigéria; ANDOT, no Sudão; AWELE, na Costa do Marfim; AWARE, em Burkina, ex-Alto Volta; BAULÉ, na Costa do Marfim, Filipinas e Ilhas Sonda; OWARE, em Gana, jogado pelos povos ashanti; OURI, em Cabo Verde; KALAH, na Argélia; WARI, no Sudão, Gâmbia, Senegal e Haiti (SANTOS; FRANÇA, 2017, p. 95-96).

Because it is so widespread, mancala has many variations. Despite this, though, all mancala games have certain basic characteristics in common. First, they are games for two players (although a few forms exist for three and four players). Second, they are played on a gameboard consisting of two to four rows of hollows or cups. The gameboard is placed between the two players such that each faces the long rows of cups. Third, at the beginning of the game, the cups are filled with playing pieces, such as seeds or stones. Players pick up the playing pieces and redistribute or sow them around the board according to a set of rules. Their intent is to capture the stones as they

are sown. Either the number of stones capture or leaving your opponent no possible plays determines the winner³⁰ (HANSON, 2003, p. 3).

Os jogos de Mancala possuem regras semelhantes, tendo como princípio básico a sementeira e a colheita, “semear para colher é o princípio fundamental, que não varia. Esse é o segredo e a fonte, na prática ancestral africana, a troca” (GNEKA, 2005, p. 54). Os tabuleiros de Mancala foram classificados de acordo com as cavidades. Eles podem ser “constituídos por duas, três ou quatro filas de buracos (cujo número de buracos pode variar de três a cinquenta), daí o fato de haver três tipos diferentes de jogos, os Mancala II, III e IV, sendo que o tipo mais conhecido e difundido é o Mancala II” (FRAGA; SANTOS, 2004, p. 9). O Mancala IV é mais complexo, tanto nas regras, como na prática.

Além disso, de acordo com Pereira (2016, p. 29), “desconhecíamos completamente suas potencialidades no campo da cultura e da educação matemática. É uma variação pouco conhecida por nós ocidentais”. Podemos perceber que as práticas culturais presentes no Mancala e as histórias da cultura do jogo podem contribuir para a efetivação da Lei 10.639/03, incluindo nos currículos o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Acredita-se “que o jogo também foi introduzido no Brasil pelos escravos africanos, mas lamenta-se o fato de que inexistem pesquisas que comprovem a sua prática em nosso país na atualidade” (VOOGT, apud LIMA, 2010, p. 50). Essa inexistência de pesquisas pode ser um indicativo da invisibilidade dos conhecimentos trazidos pelos povos africanos como projeto de manutenção da matriz colonial do poder. Querino (1955) descreve que os africanos pós-liberdade, não querendo retomar aos trabalhos nas lavouras, ficavam em pontos das cidades à espera de trabalhos. Esses homens eram conhecidos como ganhadores de cantos, visto que esses pontos em que ficavam eram chamados de “cantos”. Ficavam à espera para

³⁰Por ser tão difundida, o mancala tem muitas variações. Apesar disso, todos os jogos de mancala têm certas características básicas em comum. Primeiro, eles são jogados por dois jogadores (embora existam algumas formas para três e quatro jogadores). Segundo, eles são jogados em um tabuleiro de jogo composto por duas a quatro fileiras de cavidades. O tabuleiro de jogo é colocado entre os dois jogadores, de modo que cada um fique de frente para as longas filas de cavidades. Terceiro, no início do jogo, as cavidades são preenchidas com peças de jogo, como sementes ou pedras. Os jogadores pegam as peças de jogo e as redistribuem ou semeiam em torno do tabuleiro de acordo com um conjunto de regras. Sua intenção é capturar as sementes ou pedras quando elas são semeadas. O número de sementes ou pedras capturadas, deixando seu oponente sem jogadas possíveis, determina o vencedor (Tradução nossa.).

serem chamados para transportar carregamentos e, enquanto isso, desenvolviam trabalhos manuais como confecção de pulseiras de couros enfeitadas com búzios, rosários de coquinhos entre outros.

Nas horas de descanso entretinham-se a jogar o A-i-ú, que consistia num pedaço de tábua, com doze partes côncavas, onde colocavam e retiravam os a-i-ús, pequenos frutos côm de chumbo, originários da África e de forte consistência. Entretinham-se largo tempo nessa distração (QUERINO, 1955, p. 88).

Consoante Lima (2010, p. 50), “[...] trata-se, sem dúvida, da Mancala em sua versão nigeriana denominada Ayo. [...]” Possivelmente, no Brasil essa tenha sido uma tradução ao nome do jogo. Após esse registro de 1955 do jogo, percebe-se um grande espaçamento de tempo sem outros registros da incidência de sua utilização.

3.2 Transitando por algumas experiências educativas do jogo Mancala

Vale notar que, “após um longo período sem registros sobre o A-i-ú, o pesquisador Henrique Cunha Junior foi um dos grandes pioneiros a reintroduzir o jogo Mancala novamente no Brasil” (PEREIRA, 2016, p. 106). Ainda para esse autor, tal divulgação ocorreu por meio de cursos ministrados para a prefeitura de São Paulo, em 1990, com uma das variações do Mancala, o jogo Oware. Importante destacar que isso ocorreu na administração de Luiza Erundina (1989-1993), que tinha como secretário de educação Paulo Freire.

A rede Municipal de São Paulo, intermediada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (COCEU), procura valorizar jogos de tabuleiro provenientes de diversas culturas. A proposta é abordar a história e a cultura dos povos de quatro continentes a partir dos seguintes jogos: Xadrez (Europa), Mancala Awelé (África), Jogo da Onça (América) e o Jogo de Go (Ásia).

Pelo que consta nos registros, em 2016, foi divulgado no Diário Oficial da União de São Paulo, na página 41, o comunicado nº 225, que apresentava o primeiro curso: Iniciação ao jogo Mancala Awelé, que tinha como objetivo:

Possibilitar aos participantes conhecimentos quanto aos fundamentos teóricos e práticos do jogo de Mancala Awelé, voltados a uma metodologia de ensino, dando enfoque aos aspectos histórico, cultural e filosófico em sua origem africana; Destacar a importância do jogo Mancala Awelé como uma ferramenta no ensino das diversas áreas do conhecimento, por meio da

interdisciplinaridade; Propiciar a formação de professores do jogo de Mancala Awelé na rede municipal de ensino, visando à implementação de medidas direcionadas à ampliação do tempo de permanência dos alunos nas unidades educacionais e nos centros de educação unificado – CEUS (DIÁRIO DE SÃO PAULO, 2016, p. 41).

O curso justifica-se pela implantação das leis federais 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as instâncias educacionais. A Secretaria Municipal de São Paulo, por intermédio da Coordenadoria do CEUS (Centros de Educação Unificado) e da Educação Integral, em parceria com a coordenadoria pedagógica étnico-racial, implementa o projeto, o jogo de Mancala Awelé nas UES (Unidades Educacionais). Como o Mancala Awelé é um jogo milenar de origem africana, acredita-se que

A prática dessa cultura interfere significativamente no processo da aprendizagem de estudantes, pois contribui para o desenvolvimento do raciocínio lógico e, enquanto parte da diáspora africana, reafirma a importância pelo estudo de história, filosofia e culturas africanas (DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2016, p. 41).

O curso foi destinado a todas as professoras e professores efetivos da rede de São Paulo, envolvendo docentes de Educação Infantil e Ensino Fundamental (I e II) e Médio; coordenadores pedagógicos; diretores de escolas; supervisores escolares e analistas de informações culturais e desportivas. Além de promover conhecimentos relacionados ao jogo, propôs, ainda, como quesito de conclusão, que os participantes escrevessem projetos interdisciplinares para serem realizados em suas unidades de ensino.

Neste mesmo ano, nos dias 27 e 28 de agosto, foi realizado o IV Festival de Mancala Awelé – 2019 como desfecho dos festivais regionais, em que estiveram participando as 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) da cidade de São Paulo. Nessa edição, cerca de 800 estudantes da Rede Municipal de Ensino tiveram a oportunidade de participar. O Festival foi dividido em dois dias; o primeiro, com a participação das crianças de 1º, 2º e 3º anos de Ensino Fundamental e os jovens do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; no segundo dia, participaram os estudantes do 4º, 5º e 6º anos de Ensino Fundamental e os jovens e adultos do Ensino Médio, EJA e professores. Os dez melhores classificados em cada categoria receberam medalhas.

Figura 26: Festival de Mancala Awele



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo³¹

O festival objetivou criar interação entre os participantes e, concomitantemente, evidenciar a importância de se utilizar o jogo Mancala Awelé, como recurso interdisciplinar.

3.3 O jogo Mancala Ori/Ayò na Odé Kayodê

A presença do jogo Mancala vem se fortalecendo no fazer pedagógico da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Transitando um pouco na história, o jogo Mancala chegou no Espaço Cultural Vila Esperança em 1992 por intermédio de uma amiga do Robson Max (educador, diretor e babalorixá). Sabendo do trabalho que já desenvolvia a Vila com relação às culturas africanas e afro-brasileiras, ela emprestou à Vila um tabuleiro de mancala de madeira bem simples. O tabuleiro chegou sem muitas explicações do que era, então o Robson começou a pesquisar e descobrir todo o potencial desse jogo. Ainda na década de 90, esse tabuleiro fez parte de uma exposição de peças africanas e afro-brasileiras, que compõem em conjunto com muitas outras peças um acervo considerável que faz parte do Memorial Africano.

³¹ Matéria disponível em < <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/festival-de-mancala-awele-reune-estudantes-da-rede-municipal> > acesso em 07 de novembro de 2021

Desde então o jogo vem sendo apropriado e tomando o seu lugar junto às atividades e vivências da Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Os estudos sobre o jogo partiram de uma busca constante feita pelo grupo de educadores, que foram, por meio de pesquisas e leituras, compreendendo as várias dimensões do jogo. Inicialmente, tínhamos apenas um tabuleiro de madeira, que fazia parte do acervo de peças africanas. E para a realização das oficinas utilizávamos somente tabuleiros de caixinhas de ovos confeccionados pelas próprias crianças.

O jogo é conhecido pelas crianças e coletivo de educadores como Ori e Ayò, que é conhecido também pelo nome de Warry, sendo uma das modalidades mais praticada na costa ocidental da África. O Warry ou Wari possui uma variação chamada Awelé. Em 2009, foram adquiridos 20 tabuleiros de madeira, originários do Gana, por meio de uma feira de artesanato mundial realizada em Goiânia.

Figura 27: Tabuleiro de Mancala Ori / Ayò



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Em 2013, foi organizado pelo coletivo de educadores da Vila Esperança/ Escola Pluricultural Odé Kayodê o 1º Festival do jogo. Ele aconteceu no dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, em que se evidencia toda a luta por direitos das populações negras no Brasil. Essa atividade envolveu tanto as crianças que estudavam na referida instituição, bem como foi aberta a toda comunidade vilaboense, sendo uma atividade vinculada à tarde de vivência africana e afro-brasileira Ojó Odé.

Os presentes participaram tanto do festival quanto da confecção do tabuleiro, feito de material reciclado ou modelado no barro. Depois de várias partidas entre os participantes do festival, restaram uma criança de aproximadamente 8 anos e uma pessoa adulta, gerando grande expectativa a todos que assistiam. A grande vencedora foi a criança de 8 anos, que levou para casa um tabuleiro de madeira do jogo, originário de Gana.

Figura 28: Final do 1º festival de Mancala / Ori / Ayó



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Essa foto acima é um registro dessa final. O tabuleiro que elas estão jogando é de origem nigeriana e faz parte do acervo pessoal do diretor da Vila Esperança, Robson Max. No ano de 2017 foi organizado o segundo festival. Esse envolvia a participação de uma escola do campo. Foram realizadas oficinas para apresentar o jogo e ensinar as regras. Estava tudo organizado para que no dia escolhido as crianças dessa escola viessem à cidade Goiás e participassem do Festival aqui na Vila Esperança, mas na semana do festival aconteceu um acidente envolvendo o transporte escolar que iria trazê-los e as famílias se sentiram inseguras de autorizar a vinda dessas crianças e adolescentes aqui na cidade. O festival de 2017 foi suspenso por esse motivo. Não aconteceu. Tivemos outras propostas de festivais internos, envolvendo principalmente as crianças da Odé Kayodê.

Figura 29: Cartaz do festival e certificado



Fonte: acervo da Vila Esperança (2019)

No ano em que estávamos realizando a pesquisa no campo, 2019, aconteceu o que foi denominado como segundo festival de Ori/Ayó na Odé Kayodê. O Festival ocorreu numa manhã de atividades da Odé Kayodê. As disputas aconteceram em grupos, sendo eles Beija-Flor (educação infantil); Arara Vermelha (1º ano); Pica-Pau (2º e 3º ano) e Tucano (4º e 5º ano). Não houve troféu ou medalha para os campeões das turmas, os finalistas de cada grupo receberam um certificado de participação no festival reconhecendo o destaque por suas estratégias eficientes. Todos os participantes receberam um saquinho de sementes de girassol para continuarem a semear em suas casas, uma alusão à proposta do jogo que trabalha com a ideia de semeadura e colheita.

3.4 O brotar de algumas experiências do jogo Mancala

Neste tópico, não temos a intenção de apresentar um estado da arte do jogo mancala. Trazemos aqui algumas experiências que foram significativas para nós na construção das reflexões desse trabalho. Almejamos em estudos futuros fazer um mapeamento das atividades do jogo no território brasileiro, para assim incidir em políticas públicas que sejam capazes de possibilitar o acesso ao jogo a um maior número de crianças.

Por meio dos nossos estudos, percebemos o quanto a prática e as pesquisas sobre o jogo Mancala no Brasil têm crescido. Os pesquisadores Pereira e Cunha Júnior (2016) lançaram o livro *Mancala: o jogo africano e o ensino da matemática*, que apresenta o resultado da pesquisa de dissertação, em que foram

apresentadas as estratégias e os procedimentos metodológicos para a prática do jogo em 2007, 2008, 2009 e 2010.

Pereira (2016), em seu doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, defendeu em 2016 a tese intitulada: *Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV Para o Campo da Educação Matemática, História e Cultura Africana*. A sua pesquisa adentrou no universo da etnografia, atravessando o mar para chegar em Moçambique, onde sua investigação teve como tema o Mancala IV. No campo da história e cultura africana, é perceptível o quanto essa prática contribui para preservar a identidade cultural dos africanos, pois, enquanto jogam, os anciões transmitem para os mais jovens os saberes ancestrais, os valores filosóficos e sociais que contribuem para a convivência coletiva.

Os jogos de covas moçambicanos, como também são denominados os mancalas, apresentam aspectos sociais e filosóficos que, por serem tradicionais, estão permeados de práticas culturais africanas, como o compartilhar, a coletividade, o filosofar, a ludicidade, lazer e sociabilidade.

A Associação Provincial de Jogos Tradicionais de Nampula (APJTN), em Moçambique, organiza a prática dos jogos de covas em núcleos, sendo responsável pela organização dos torneios. É importante mencionar que o jogo de covas é praticado há muito tempo naquele país, sendo realizado no anonimato e sem visibilidade junto às atividades culturais moçambicanas. O interesse do jovem moçambicano tem sido despertado pelas práticas culturais dos antepassados por intermédio dos jogos tradicionais moçambicanos.

Em relação à Associação, em 1999, um grupo de praticantes informais de jogo M'pale, tabuleiro com doze covas em cada uma das quatro fileiras, apresentaram para o governo moçambicano a proposta de realizarem um campeonato do jogo, a fim de promover o fortalecimento de sua prática e obter o reconhecimento e a visibilidade da modalidade. Esse grupo inicial constituiu uma comissão que, nesse mesmo ano, incentivou a criação de núcleos com representantes de seus próprios bairros.

Um dos encaminhamentos da Associação foi a realização de um campeonato de M'pale, tabuleiro com doze covas, na cidade de Nampula em Moçambique. O intuito era que os jogos tradicionais tivessem a mesma visibilidade que outros desportos tinham, como os esportes considerados oficiais pelo governo moçambicano, incluídos o futebol e o basquetebol, entre outros.

Para incorporar os jogos tradicionais, a comissão propôs que fosse criada uma norma que possibilitasse a formação de núcleos em cada província de Moçambique, o que contribuiria para a organização e realização de competições em nível nacional. Em 2012, o Festival Nacional de Jogos Tradicionais assume caráter competitivo, sendo acordado que os festivais seriam promovidos a cada dois anos. Em 2014, a comissão recebe o nome de Associação Provincial de Jogos Tradicionais de Nampula por meio da estruturação de seu estatuto, elegendo Carlos Muapanco como presidente.

Rinaldo - Nos dias atuais, a prática do jogo contribui para preservar as histórias, costumes, cultura e tradição dos antepassados?

Carlos Muapanco - Os valores culturais e históricos dos jogos de covas precisam ser compartilhados com os mais jovens para garantir a preservação da cultura. Não é um simples jogo, está carregado de práticas ancestrais africanas. A Associação Provincial de Jogos Tradicionais de Nampula tem como propósito resgatar estes valores que foram perdidos pela dinâmica da colonização portuguesa em Moçambique. Para tanto, a APJTN pretende criar um banco de dados para que a camada vindoura venha buscar aquilo que era uma prática cultural de seus ancestrais. É nesta perspectiva que criamos a APJTN, não apenas como promoção dos jogos tradicionais, mas como processo de resgate cultural (PEREIRA, 2016b, p. 160).

Percebemos na Associação (APJTN), com a fala do presidente Carlos Muapanco, a importância do jogo ser compartilhado com as gerações futuras. Conforme Gohn (2001, p. 16), “raízes culturais são acionadas e tradições têm sido resgatadas, não para cultuar a memória de um passado morto, mas para amalgamar novas práticas [...]”. A história do jogo é compartilhada durante a partida, sendo considerado um momento também de entretenimento e de planejamento das atividades.

Conta-se que, quando há muito tempo os caçadores retornavam de suas caçadas – que duravam um longo período – para relaxar e agradecer o alimento, jogavam. Por ser um jogo de estratégia, concentração, rapidez mental e destreza nos cálculos matemáticos, os melhores jogadores eram os responsáveis pela elaboração das estratégias de caça e pesca nos tempos tribais. “Essa cultura do jogo é passada para as gerações futuras por intermédio de sua prática” (PEREIRA, 2016, p. 163).

A escolha do rei ou chefe da tribo também estava relacionada com a habilidade de um jogador de jogos de covas. Um jogador habilidoso tinha domínio das estratégias de ataque e defesa das covas no jogo e,

consequentemente, com raciocínio rápido, encontrava soluções para atacar e defender suas covas. Uma pessoa com esses atributos poderia ser escolhida para liderar com sucesso a tribo nas caçadas e nas guerras. Um grande jogador poderia também ser um grande líder para as sociedades tribais (PEREIRA, 2016, p. 163).

Na Costa do Marfim, que fica do lado oposto a Moçambique, também existe a tradição de, quando um rei morre, os pretendentes jogam o awalé, que é uma variação do mancala II, para saber qual será o sucessor, sendo jogado durante a noite que segue os ritos funerários. O novo rei seria escolhido pelos deuses, e o sinal da escolha, a vitória obtida por um pretendente no jogo contra os seus concorrentes (KARMAN; CROPANI, 1978).

Pereira (2016) assevera que um jogador habilidoso tem um bom raciocínio e encontra boas soluções, que são atributos interessantes pensando-se em uma administração. Em Moçambique, depois de escolhido o melhor jogador, esse passava por rituais de preparo, em que o jogo de covas, em especial o M'pale, seria usado como treinamento e aperfeiçoamento do novo rei.

Nesse país, utiliza-se a prática cultural de jogos, o mancala IV, para o fortalecimento das identidades locais. “Com a globalização da economia, a cultura se transformou num importante espaço de resistência e luta social” (GOHN, 2001, p. 16). Podemos perceber o quão importante é o espaço da cultura como sinônimo de resistência e propagação da luta contra a opressão do colonizador. É tão forte a cultura que nos processos de colonização ela é fortemente combatida.

No passado, período da colônia, os jogos de covas eram considerados tabu, e nem todo mundo poderia aprender. Assim, por exemplo, uma criança não poderia jogar jogos tradicionais, pois estes eram considerados jogos de azar, e quem pratica jogos tradicionais assiduamente atraía azar. Jogo de covas, como era chamado o M'pale, foi considerado jogo de azar. Estes jogos foram perseguidos pelo colonizador. A proibição foi uma estratégia adotada pela colônia para evitar o agrupamento de moçambicanos. Pessoas reunidas poderiam debater certos assuntos que o colonizador não queria. Reunidos, o despertar de um poderia contagiar os outros e, com isso, poderiam, inclusive, eleger um líder para organizar uma rebelião contra a administração colonial. Além disso, as pessoas que praticavam os jogos de covas eram dotadas de capacidade intelectual para planejar e criar uma possível resistência, tendo em vista que, no passado, os jogos eram utilizados como estratégias de caça e pesca, bem como para as estratégias de ataque e defesa nas guerras tribais (PEREIRA, 2016, p. 164).

A Associação Provincial de Jogos Tradicionais de Nampula vem trabalhando e quebrando o preconceito implantado pelo colonialismo, mostrando os

benefícios que os jogos de covas podem trazer para as pessoas. Consoante Pereira (2016), o trabalho tem se desenvolvido por meio da interação entre os mais velhos com os mais jovens. O jogo é muito importante para preservar a memória dos antepassados. É durante as partidas que histórias e memórias passadas são reveladas e, neste contexto, ocorre a interação do passado com o presente.

Os jovens, durante as partidas, reconhecem as histórias de seus ancestrais e as experiências de vida dos mais velhos como sua herança cultural. Percebe-se que, onde tem alguém jogando, sempre tem agrupamento de pessoas, fazendo desse lugar um espaço de ricas aprendizagens. Não é somente quem está envolvido diretamente na partida que aprende, mas todos que acompanham o jogo.

De acordo com Pereira (2016, p. 113), o jogo contribui para preservar a língua local chamada Emakhuwa, que é utilizada durante as partidas. Por intermédio dela, podemos nos aproximar do pensamento matemático próprio da cultura e a prática do jogo pode contribuir para resgatá-lo.

Em Nampula, Moçambique, as crianças adquirem uma estrutura de pensamento matemático que é herdada pela sua cultura Emakhuwa. Entretanto, essa cultura matemática se perde quando a criança chega na escola ao se deparar com a língua oficial portuguesa e um processo de ensino pautado numa estrutura de pensamento ocidental. O resultado é a dificuldade de aprendizagem matemática destes alunos. O problema é oriundo de um processo de ensino de matemática pautado numa metodologia ocidental desvinculada da realidade cultural local. Tal dificuldade muito se assemelha com a realidade brasileira (PEREIRA, 2016, p. 33).

Segundo Gohn (2001), a educação não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, ela deve contribuir para a formação de capacidades para atuar, pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade. Nessa ótica, concordamos com o autor, visto que a educação tem que assumir uma outra concepção, em que a escola se articulará entre a educação formal e a não-formal.

No campo da cultura, a perspectiva sobre a identificação de referenciais culturais provenientes da África oriental aumenta as possibilidades para a construção de valores culturais africanos que podem se identificar com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Sendo assim, as potencialidades do jogo Mancala IV, no campo da matemática e da cultura, podem ser potencializadas na escola para a construção de conhecimentos matemáticos e culturais, africanos e afro-brasileiros (PEREIRA, 2016, p. 35).

As potencialidades culturais e matemáticas dos jogos de Mancala, que são importantes nas sociedades africanas, podem ser visibilizadas na educação formal pelo programa etnomatemática.

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos teóricos e, associados a esses, técnicas, habilidades (artes, técnicas, techné, ticas) para explicar, entender, conhecer, aprender, para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência (matema), em ambientes naturais, sociais e culturais (etno) os mais diversos. Daí chamarmos o exposto acima de Programa Etnomatemática. O nome sugere o corpus de conhecimento reconhecido academicamente como Matemática (D'AMBROSIO, 2005, p. 112).

A Etnomatemática é um programa que pode contribuir com os aspectos pedagógicos de ensino de matemática que valorizam as culturas ancestrais e os conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência. Para Coope-Oliveira (2012, p. 8), pode-se ver o Programa Etnomatemática como potencializador e dinamizador da implantação da Lei 10.639/03 a partir de novos diálogos e novas posturas, “[...] surgimento de uma educação matemática “trans”, transformadora, transdisciplinar [...]”.

Gohn (2001) considera que a educação não-formal apresenta-se em um processo de quatro dimensões: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos - participação de conselhos e atividades grupais, capacitação dos indivíduos para o trabalho, aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem coletivamente; educação para a civilidade - a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal em espaços e formas diferenciadas - a educação desenvolvida na e pela mídia e, para finalizar, a educação desenvolvida para a vida ou para a arte de viver bem.

O Programa Etnomatemática tem apresentado em várias de suas pesquisas, como objeto, práticas de educação não-formal. Ainda nesse sentido, a concepção da nova escola, de acordo com Gohn (2001), deve reconhecer as individualidades e coletividades, orientar-se para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças.

Por intermédio de Pereira (2016), percebemos no jogo mancala a partilha, a interação, a coletividade. A concepção de ancestralidade configura-se como um valor social fundamental para os moçambicanos. Mesmo com toda a globalização e a

influência ocidental, esses valores ainda se manifestam como uma prática cultural. Consoante Pereira (2016, p. 248), “o africano não consegue viver de forma individual como o ocidental, é um sujeito coletivo, sempre viveu em comunidade desde os primórdios e, no contexto contemporâneo, o estar junto ainda é uma característica ancestral africana”.

O autor ainda traz a importância dos jogos de covas para a conservação da língua materna. Durante a prática do jogo, os jogadores comunicam-se em língua local, o que favorece a preservação de sua identidade linguística. (PEREIRA, 2016, p. 248). Enquanto jogam, por utilizarem a língua materna Emakhwua, as crianças adquirem uma estrutura de pensamento matemático que é herdada pela sua cultura Emakhwua. Portanto, reafirmamos que a cultura é um importante espaço de resistência e luta social (GONH, 2001).

A partir dos casos aqui apresentados, como as ações da Secretaria Municipal de São Paulo, as experiências na Escola Pluricultural Odé Kayodê, nota-se um crescente na pesquisa sobre o Mancala. Não é objetivo desse trabalho, porém, apresentar demais ações.

3.5 Potencialidades culturais do jogo Mancala

Temos percebido que, intermediada pelas lutas dos ativistas e das ativistas do Movimento Negro e de pessoas comprometidas com a reparação histórica por meio da justiça social, as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras têm alcançado uma maior abrangência nos sistemas de ensino brasileiro.

A Lei n. 10.639/2003, que em 2008 modifica-se para 11.645/08, configura-se como um dos marcos significativos que potencializa o protagonismo de outras epistemes, sendo uma nova possibilidade de abordagem, presentificando a questão étnico-racial nos currículos escolares.

Nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Nessa perspectiva, é necessário a valorização da pluralidade das epistemes, para que possam emergir “a riqueza do Patrimônio Africano, afrodiaspórico

e afro-brasileiro: arte, ciência, tecnologia, filosofia, psicologia, matemática, linguagens, escrita, arquitetura... O patrimônio africano está visceralmente imbricado no DNA da humanidade” (TRINDADE, 2010, p. 13). “Ou seja, falar de contribuição científica e filosófica para o ocidente ou de tecnologias como a mineração é de fato desconstruir, por exemplo, as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 35).

É notória a riqueza cultural que emerge da presença em solo brasileiro dos africanos e afro-brasileiros. Intencionamos evidenciar a África na sua pluralidade, referenciando todos os africanos e africanas que foram trazidos para o Brasil, e que, por meio de sua memória, imprimiram valores no nosso modo de ser. O jogo Mancala, por ser originalmente africano, traz intrinsecamente vários desses valores.

[...] é perceptível no jogo Awalé aspectos da cultura africana e afro-brasileira como a circularidade, ancestralidade, oralidade, tradição, cosmovisão africana e filosofia de matriz africana. Os movimentos circulares do jogo retratam a circularidade que está presente na cosmovisão africana e nas manifestações culturais afro-brasileiras com roda de samba, roda de capoeira, artes afro-brasileiras e religião de matriz africana. A circularidade também está presente no pensamento africano [...] a ancestralidade nos leva ao pensamento circular repetitivo que nunca passa exatamente no mesmo lugar, ou seja, a herança cultural é recebida, reelaborada e expandida continuamente (PEREIRA; CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 114).

A circularidade tem a roda como representação, indica o movimento, a renovação, o processo e é indicativo de coletividade. Na partida do jogo, respeita-se muito esse princípio, visto que os movimentos são contínuos e estão em consonância com a circularidade. Ela conecta a outro aspecto, importantíssimo para os povos africanos, que é a ancestralidade. O jogo traz em sua filosofia o princípio de semear e colher, sendo essa uma prática ancestral, “semear para colher é o princípio fundamental, que não varia. Esse é o segredo e a fonte, na prática ancestral africana, da troca” (GNEKA, 2005, p. 54). Enquanto se joga, no semear e colher, vivenciamos aspectos da ancestralidade e também da oralidade.

[...] a ancestralidade é a principal referência das sociedades africanas e o ato de praticar o jogo reproduz práticas ancestrais africanas. Outra importante referência das sociedades africanas é a oralidade que também está presente no jogo Awalé. [...] as sociedades africanas têm como valor social a oralidade. Na prática do jogo, [...] encontramos uma série de conceitos matemáticos ali implícitos que são desenvolvidos por intermédio do cálculo mental. Neste contexto fazemos estimativas e executamos cálculos matemáticos de forma oral onde ocorre o processo de construção de conhecimentos matemáticos.

Este processo perpassa gerações pela tradição oral africana na prática do jogo (PEREIRA; CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 115).

Além da circularidade, temos como elemento constitutivo do jogo a sua relação com os princípios da ancestralidade, estando presente também a oralidade. Outro valor reverberado no jogo é a ludicidade e a cooperatividade. Nele encontramos a alegria e a celebração da vida, em que a cooperatividade apresenta-se como a capacidade de cooperação.

As estratégias são exercícios de cálculos matemáticos, pelos quais desenvolvemos a rapidez mental, a lógica e a concentração. Tudo isso numa brincadeira. Ele é muito fácil de aprender. Anos de jogo, no entanto, fazem com que certos jogadores se tornem invencíveis. Mas é, sobretudo, um jogo baseado na generosidade: para ganhar, um jogador tem que saber doar a seu adversário (GNEKA, 2005, p. 54).

Sendo assim, o jogo Mancala traz impressos em si esses valores, que nos possibilitam fazer leituras e compreensões que, pela colonialidade, nos foram negadas. Ele nos aproxima de aspectos e características existenciais, espirituais e intelectuais africanas. Nos referenciais culturais africanos, notamos a circularidade, partilha, coletividade, ancestralidade, cosmovisão africana, religiosidade, ludicidade e oralidade.

3.6 O jogo Mancala Ayò entre os lorubás

Antes de chegarmos ao povo lorubá, ressaltamos a necessidade de apresentar resumidamente o continente africano, reconhecendo a sua diversidade, isto é, olharmos a multiplicidade da África. Faz parte desse continente uma grande diversidade de etnias, que trazem em sua história, origem e cultura uma variedade de cores, ritmos, sons e sabores.

Figura 30: Continente africano



Fonte: MUNANGA, 2009, p.19

De acordo com Munanga (2009, p 13) A África é um imenso continente de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas. Possui uma população de cerca de 600 milhões de habitantes distribuídos entre centenas de povos que falam diversas línguas ao mesmo tempo diferentes e semelhantes. Os Iorubás estão, em sua maioria, na Nigéria; uma quantidade menor encontra-se no Togo e República do Benin (antiga Daomé).

Os Iorubás ocupam grande parte da Nigéria, no sudoeste do país e, em menores proporções, parte do Togo e da República do Benin (antiga Daomé). Sua influência estendeu-se também para além do baixo Níger, em direção ao norte, adentrando a Terra Nupe. Pertencem predominantemente aos estados do Ogun, Oyo, Ondo, Kwara e Lagos, na Nigéria, onde convivem com outros grupos étnicos: anang, batawa, edo, efik, fulani, hausa, idoma, igbira, ibibio, ibo, igala, igbo, igbomina, ijaw, ijo, itsekiri, kanuri, nupe e tiv, cada qual com sua própria língua, costumes e sistemas de administração tradicional. Destes, os mais numerosos são os hausa, Iorubá e Ibo. A conquista daomeana de parte das terras Iorubás favoreceu a miscigenação entre os grupos Iorubá e fon, tornando-se pouco nítida a linha divisória entre eles. Os Iorubás associam-se em sub-grupos - Egba, Egbado, Oyo, Ijesa, Ijebu, Ife, Ondo, Ilorin, Ibadan etc (RIBEIRO, 1996, p.79).

Por nos referirmos ao jogo Ayò, que é jogado pelo povo iorubá da Nigéria, vamos nos centrar nos aspectos desse país. De acordo com Salami (1997), Nigéria fica na África Ocidental, sendo considerado o país africano mais populoso, tendo aproximadamente 200 milhões de habitantes, sendo este composto por aproximadamente duzentos e cinquenta e seis grupos e sub-grupos étnicos. Os iorubás se destacam juntamente com os hauças, compondo quase a metade dos nigerianos. Um país que teve em 1960 a sua independência da colonização inglesa. [...]“Trata-se de um país capitalista e presidencialista, com sistema político tipo ocidental” (SALAMI, 1997, p.21). Assim, reconhecemos nessa forma de administração as amarras da colonialidade. Além dessa estrutura [...] na Nigéria os oloye³², oluwo³³ e bale³⁴ governam atribuídos de poder ancestral: evocam a proteção das divindades e dos ancestrais através de rituais [...]” (SALAMI, 1997, p.32). Coabitando entre tensões duas formas distintas de administrar.

Com relação aos aspectos socioeconômicos, os iorubás são constituídos por agricultores, caçadores e pescadores, sendo que nas aldeias em essência predominam a agricultura de subsistência e a criação de animais de pequeno porte. Na base da alimentação iorubá tem o inhame, o milho, feijão entre outros. Além desses ainda produzem tanto para uso interno como para a exportação o arroz, a cana de açúcar, frutas cítricas, cacau, azeite de dendê e amendoim. São a base, apesar de ainda incluir outros alimentos (SALAMI, 1996; Ribeiro, 1996).

Por esse aspecto podemos perceber o quanto o jogo Ayò, por disseminar o princípio da semeadura e da colheita, se intercala e interconexa com as práticas desse povo.

Para apresentar o valor do jogo Ayò entre os iorubá, algumas reflexões apresentadas por pesquisadores africanos, o texto *The value of Ayò Game among the Yorubá*, de Oládélé Caleb Orímòògùnjé, Ph.D. da University of Lagos e o texto *A Semiotic Investigation of Philosophical Relations between Ifá and Ayò Ọlópón among the Yorùbá People of Nigeria*, Olúwoḷé Tẹwógboyè Òkẹwánde do Department of Linguistics and Nigerian Languages, University of Ilorin, Ilorin, bem como o Sikiru

³² Oloye é um ancião que representa a comunidade e que transmite ao rei os anseios do grupo.

³³ Olowu tem função similar de um oba, só que não pertence à família real.

³⁴ Bale significa zelador (guardião) é refere-se ao fundador de um clã. Já o oba é um rei coroado, isso em um núcleo maior (cidade).

Salami (bàbá King) com o livro *Ogum: dor e júbilo nos rituais de morte*, e uma obra do Luiz L Marins Laróyéé, *Polêmicas da religião Ioruba*.

Figura 31: Crianças se reúnem em torno de um jogo de Ayò na Nigéria



Fonte: Commons Wikimedia³⁵

Conforme Orímóògùnjé (2014), o jogo Ayò é caracterizado como objeto recreativo de competição pública apresentando fortemente o seu caráter de lazer, não sendo considerado como uma profissão, diferente do que ocorre na concepção ocidental que utiliza dos esportes como forma de obter recursos financeiros. “Ayò game usually commences after the players have finished their jobs for the day or whenever they have less to do in the farm, most especially after the harvest”³⁶. Orímóògùnjé (2014, n.p). Esse autor ainda informa que, de acordo com o provérbio *bálé á lẹ à fọmọ ayò fáyò*, é infiel jogar ayò à noite. Ele é jogado geralmente entre amigos, sendo aprendido principalmente pela observação daqueles que jogam.

³⁵ Disponível em < https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Children_gather_around_a_game_of_Ayo.jpg>, acesso em 07 de novembro 2021.

³⁶ O jogo Ayò geralmente começa depois que os jogadores terminam seus trabalhos do dia ou sempre que eles têm menos o que fazer na fazenda, principalmente após a colheita (Tradução nossa).

Figura 32: Tabuleiros da Nigéria



Fonte: The British Museum³⁷

Os tabuleiros podem ser esculpidos na madeira, tendo doze cavidades em duas fileiras, sendo seis cavidades em cada um dos lados, podendo ter uma cavidade em ambas as bordas destinadas a guardar as sementes que foram colhidas. Em muitos casos os tabuleiros são uma obra de arte. Para jogar é utilizada a semente de ayò, conhecida por *Caesalpinia bonduc* (L.) Roxb.

³⁷ <https://www.britishmuseum.org/collection/term/x7779?id=x7779&page=1>

Figura 33: Semente de Ayò



Fonte: Steere Herbarium³⁸

Climente (2014, p.13), em sua pesquisa apresentada na revista on line *Mon Aulé*, traz a descrição de 11 jogos similares ao Ayò que são jogados em Lagos, Ibadan, Abeokuta, Ilesa, Oshogbo, Ile-Ife, Ilodu e Oyo. Isso demonstra a diversidade de jogos mancalas presentes na Nigéria.

É um jogo que traz muitos expectadores, sendo estes denominados *òşòfè-ayò*. Apesar dos expectadores não poderem tomar partido de nenhum dos jogadores, eles apresentam uma presença ativa nas partidas, trazendo irreverência e a alegria para esses momentos por meio de expressões divertidas. Algumas terminologias/jargões usados pelos participantes.

Quadro 3: Termos Iorubá usados no jogo Ayò

	Quadro de termos usados no jogo Ayò
Òjóóró	Qualquer infração à regra pode ser considerada <i>òjóóró</i> , que significa, na linguagem de um leigo, jogo sujo. Qualquer ato contrário às regras do jogo ayò é considerado <i>òjóóró</i> . Tomar partido, jogar duas vezes antes do adversário e outros são considerados <i>òjóóró</i> .
Òpè	Conota 'amador' ou 'jogador não qualificado'. Qualquer competidor que não consiga manobrar bem é rotulado como <i>òpè</i> .
Òta	O termo <i>òta</i> é exatamente o oposto de <i>òpè</i> . Um campeão formidável é conhecido como <i>òta</i> . Ota é um jogador de ayò inteligente, habilidoso e diplomático. A característica de um bom jogador é que ele muda de tática de forma que o adversário não saiba o próximo passo de ação.

³⁸ Disponível em < <http://sweetgum.nybg.org/science/world-flora/taxon-details/?irn=95626> > acesso em 07 de novembro de 2021.

Òmì	Em um concurso de ayò, se houver sementes de ayò em qualquer um dos doze buracos de ọpón ayò no final de uma rodada, os competidores começam a colocar quatro sementes de ayò em cada buraco. Quem tiver sementes suficientes para completar os buracos do seu lado e entregar as sementes restantes ao oponente para completar os buracos do outro lado é declarado vencedor. Mas, ao contrário, se ambos os competidores tiverem o mesmo número de nozes para completar os buracos do ọpón ayò sem depender de nenhum deles, então a situação é referida como <i>òmi que</i> significa 'empate'.
Tàdí-òpè-mólè	Este termo é usado sempre que um campeão permite deliberadamente que seu oponente o derrote em uma competição de ayò. Este sistema é empregado para encorajar um amador. Se um amador for derrotado na primeira rodada, o ocorrido pode dissuadi-lo de continuar o jogo. Isso geralmente ocorre entre um aluno e um campeão.
Ìkódù / Ì-kún-odù	Ìkódù é uma estratégia que todo competidor emprega para preencher um ou dois de seus buracos com sementes de ayò que podem ir ao redor de doze de ọpón ayò. Essa manobra visa frustrar o plano do oponente. Cada jogador deve saber o número de sementes de ayò que podem circular e render a ele mais sementes de ayò do lado do oponente.
Ìbodùjé	Quando um jogador faz uma estratégia de ter um <i>odù</i> completo, seu oponente também tentará superar seu plano e tornar o <i>odù</i> infrutífero. Este ato é chamado de <i>ibodùjé</i> .

Fonte: adaptado com base Orímóògùnjé (2014)

Esse quadro apresentado traz algumas expressões em lorubá que estão diretamente relacionadas ao jogo. Traz alguns aspectos filosóficos. Ainda seguindo as reflexões apresentadas pelo Orímóògùnjé (2014), entre os lorubás acredita-se que a família em que as pessoas jogam Ayò tem filhos e riqueza. Tem-se ainda que quem mantém o hábito de jogar Ayò tem maior dificuldade em desenvolver depressão e outros problemas cardíacos, pois o jogo promove uma percepção mais suave dos desafios da vida, tornando as pessoas mais alegres e relaxantes.

It is an established fact that one who is fond of ayò game is psychologically immune to depression, heart failure, hypertension and hypotension. The regular players of ayò game do take life simple, are light-hearted and less worried about whatever nature endows them. They do not look frustrated and no dull moment wherever they are. This quality of being able to face life as it

is, is gained through ayò game where players do not feel insulted, assaulted, or embarrassed. Ayò makes life less boring, and it serves as a relaxer³⁹ (ORÍMÓÒGÙNJÉ, 2014, n.p ou on-line).

Conforme Orímóògùnjé (2014), a questão da oralidade tem um significado importante dentro do universo lorubá. O jogo é aglutinador de pessoas, apresentando sempre em volta de um tabuleiro pessoas concentradas e que estão sempre interagindo e dialogando com os participantes.

Tão logo o jogo começa, os espectadores podem ser vistos chegando um por um, e assim que [os espectadores] vêm para tomar o seu lugar eles cumprimentam os jogadores: Mo k'ópè mo k'óta o (Eu cumprimento o noviço, eu cumprimento o experiente). Uma resposta instantaneamente vem do jogador que está vencendo: Òta n' je òpè kò gbodò fohùn (O experiente está respondendo, o noviço não se atreve a responder.) Nos casos em que o jogo está empatado, normalmente não há resposta [dos jogadores] para o cumprimento [dos espectadores], pois os jogadores estão completamente concentrados no jogo, e um dos espectadores [já presente] silenciosamente explica [ao que chegou] que ainda não é possível saber quem é o vencedor, principalmente se a rodada anterior foi continuada e os jogadores empataram. Entretanto, quando existe um equilíbrio entre os dois jogadores, ambos podem responder ao mesmo tempo: Òta n je⁴⁰ (ODELEYE, 1977, p.15 apud MARINS, 2019, p. 40).

Percebemos que há uma enorme interação entre os participantes e o público que assiste, sendo este um momento de promoção de relação cordial. Orímóògùnjé (2014) faz uma advertência ao uso do jogo, denominando como efeito colateral. Ele ressalta que os jogadores podem acreditar que não têm problemas. Além dessa situação, ele ainda chama a atenção sobre o uso do jogo como uma forma de entorpecer, podendo inclusive ser tido como uma “substância viciante”. Apresenta

³⁹ É fato comprovado que quem gosta de ayò é psicologicamente imune à depressão, insuficiência cardíaca, hipertensão e hipotensão. Os jogadores regulares do jogo ayò levam uma vida simples, são alegres e menos preocupados com o que quer que a natureza lhes conceda. Eles não parecem frustrados e nem entediados onde quer que estejam. Esta qualidade de poder enfrentar a vida como ela é é adquirida através do jogo de ayò, em que os jogadores não se sentem insultados, agredidos ou constrangidos. Ayò torna a vida menos enfadonha e serve como um relaxante (Tradução nossa).

⁴⁰ “As soon as the game starts, spectators can be seen arriving one by one, and as each comes to take his place, he greets the players thus: Mo k'ópè mo k'óta o, (I greet the novice and I greet the adept), and a reply instantly comes from the player who is winning: Òta n' je òpè kò gbodò fohùn, (The adept is answering, the novice dares not answer). In cases where the skills match each other, there is no reply to the greeting, the players are completely engrossed in the game, and one of the spectators will quietly explain that it is not yet clear who is the winner, especially if the previous game was a draw and the skills are on a par. At times when there is a balance between two players, both of them may answer: Òta n' je, at the same time” (ODELEYE, 1977, p.15 apud MARINS, 2019, p. 40).

inda o risco de o jogador perder a consciência da gravidade do que diz, o que poderia levá-lo a tagarelar durante o jogo, divulgando assuntos pessoais.

Figura 34: Final do festival da turma Arara Vermelha



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Figura 35: Festival do Jogo Ayò na Nigéria



Fonte: festival do jogo Ayò⁴¹

As fotos trazidas aqui representam essa característica do jogo de aglutinar, e mostra outras perspectivas em formas de aprender, o que traz o aspecto da coletividade. No quadro a seguir traremos três situações diferentes de diálogos mostrando como os jogadores se relacionam.

Quadro 4: Saudações em três situações diferentes

O Egbe Ijinle Yoruba, The Association for the Study of Yoruba Culture, organizou em 1970 uma competição anual para jogadores de Ayò na área de Lagos. Para demonstrar, criaremos três quadros cênicos em que ocorre esta saudação em três situações diferentes, que relacionam o sentido de òta com o oríkì, cujos protagonistas fictícios serão Taywo, Oyedele e Kolawole.

1º QUADRO CÊNICO: TAYWO X OYEDELE

Os jogadores estão jogando Ayò, e uma pequena aglomeração se forma em volta, todos estão atentos e agitados. Taywo está vencendo o jogo. Nesse momento chega Kolawole e cumprimenta os jogadores:

⁴¹ As rodadas finais da competição em andamento 'Tunde Olatunji Ayo Olopon' acontecem a 4 de abril de 2018, na Ataoja Government High School, Osogbo. Dos 371 participantes que competiram nas eliminatórias, dezesseis (16) finalistas, que são alunos do ensino médio espalhados pelos três (3) distritos senatoriais do estado, disputarão o Troféu Ayo Olopon (<https://amiloadednews.com/2018/04/tunde-olatumji-ayo-olopon-competition.html>).

– Mo k'ópè mo k'óta o (Eu cumprimento o noviço, eu cumprimento o experiente).

Taywo responde:

– Òta n' je òpè kò gbodò fohùn (o experiente está respondendo, o noviço não se atreve a responder).

Kolawole compreendeu que quem estava vencendo o jogo era Taiwo, pois foi ele quem respondeu ao cumprimento.

No final do jogo, Taiwo exclamou:

– òtá n' jó; òpè ò gbóòdò fohùn (o adversário está sendo queimado [vencido], o iniciante não deve falar). Taiwo é então o Òta, o vencedor.

Por ter perdido o jogo, Oyedele manteve-se calado.

2º QUADRO CÊNICO: TAYWO X KOLAWOLE

Oyedele aproxima-se de um aglomerado de pessoas que estão assistindo a um jogo de Ayò. Ele vê que Taywo e Kolawole estão jogando e faz o cumprimento de praxe:

– Mo k'ópè mo k'óta o (Eu cumprimento o noviço, eu cumprimento o experiente).

Kolawole responde:

– Òta n' je òpè kò gbodò fohùn (O experiente está respondendo, o noviço não se atreve a responder).

Oyedele percebeu que era Kolawole quem estava vencendo.

No final do jogo Kolawole exclamou:

– òtá n' jó; òpè ò gbóòdò fohùn (o adversário está sendo queimado, o iniciante não deve falar).

Kolawole é então o Òta, o vencedor. Por ter perdido o jogo, Taywo manteve-se calado

3º QUADRO CÊNICO: KOLAWOLE X OYADELE

A plateia estava silenciosa, nem parecia um jogo de Ayò. Taywo resolveu verificar e foi até o local onde o jogo estava acontecendo. Estavam jogando Kolawole e Oyadele. Ele chega e faz o cumprimento de praxe:

– Mo k'ópè mo k'óta o (Eu cumprimento o noviço, eu cumprimento o experiente).

Os dois jogadores respondem ao mesmo tempo: Òta n' je (O experiente está comendo).

Com a resposta dada pelos dois jogadores ao mesmo tempo, ele percebeu que o jogo estava empatado, pois os dois jogadores estavam “comendo” as sementes um do outro, e até o momento nenhum deles era de fato o Òta, o vencedor.

Fonte: (MARINS, 2019, p.42,43,44)

Percebemos através do diálogo apresentado que a leitura do jogo também se dá através da fala. Os diálogos mostram esse aspecto. Percebemos também que o silêncio de quem está em desvantagem pode ser interpretado por nós, e reforço que é uma interpretação externa a compreensão profunda dos aspectos imersos nessa cultura que é distinta à nossa pelo respeito de quem está ganhando, visto que esse aparentemente seria mais experiente. Mas as leituras desse momento não nos dão elementos suficientes para uma compreensão maior.

Além desses elementos trazidos aqui, há um aspecto que é importante apresentar, mesmo não sendo objetivo nosso nesse momento um maior aprofundamento. É a relação entre o jogo Ayò e Ifá. De acordo com Òkèwándé (2017), Ifá é o maior oráculo do povo iorubá, sendo este consultado em todas as ocasiões importantes, considerando-o, não só porta voz dos deuses mas também dos vivos, sendo um importante propiciador da cultura iorubá. Nesse estudo apresentado por Òkèwándé (2017), o povo iorubá expressa suas crenças sobre *ewá* (caráter), conforme apresentado em Ifá, não se restringe ao aspecto religioso, mas inclui o código moral e se estende ao aspecto social de suas vidas. “[...] Ayò Ọlópón is one of such social institutions through which the Yorùbá moral philosophies are propagated, preserved and disseminated in Yoròubá society”⁴² (ÒKÉWÁNDÉ, 2017, p. 332).

Tanto em Ifá quanto no jogo Ayò, nos impulsiona ao contentamento do direito à vida, enquanto a ganância é desencorajada e abominada. Outro aspecto que é repudiado: qualquer ato de desonestidade, òjóóró é sinônimo de desonestidade “[...] observed to be an extension of the Ifá philosophies in Ayò Ọlópón⁴³” (ÒKÉWÁNDÉ, 2017, p. 335). A moral da ética de Ifá em relação ao jogo Ayò é uma ética aplicada. A filosofia do jogo em consonância com Ifá propaga que os benefícios da vida são para a coletividade em oposição à ganância do individual. Um outro aspecto importante é que jogando Ayò os jogadores desenvolvem o espírito da paciência e da perseverança, que para os iorubás *sùúrù ni baba iwá* (a paciência é o pai do caráter) e mais *Eni tó ní sùúrù lólóhun gbogbo* (quem tem paciência tem tudo). Ainda

⁴² Ayò okópón é uma dessas instituições sociais através das quais as filosofias morais yorubá são propagadas, preservadas e disseminadas na sociedade Yorubá. (Tradução nossa.)

⁴³ Observou-se a extensão da filosofia de Ifá no Ayò Olópón (Tradução nossa.).

dialogando com a paciência, eles acreditam que *onísùúrù ni í jogun ayé* (quem é paciente na vida herda o mundo) (ÒKÉWÁNDÉ, 2017).

Both systems of Ifá divination and Ayò Ọlópón encourage, preach and teach 'patience' and 'perseverance.' [...] This means, Ayò seeds are more associated with numbers or figures. As a result of this, application of the four basic principles of mathematics: addition, subtraction, multiplication and division are prerequisite to win in Ayò Ọlópón game. [...] The mathematical principles cannot be applied without deep thinking requiring patience, so as not to miscalculate the showing of Ayò seeds. In other words, the game requires strategies. This is connected with the Yorùbá philosophical thought in relation with Ayò game that, *eni tó pani láyòlè pani lógun* (whoever can win one in Ayò game can defeat one in war). In this regards, defeat in war is not only determined by the weapons of war but rather on the strategies of using the weapons. Through perseverance, a player that lost once or twice in the game may eventually emerge as a winner. This can only be realized if he perseveres to continue the game without giving up or quitting as a result of the defeat experienced once or twice. A winner of Ayò game should normally defeat his opponent in two rounds before he can be declared *òta* (the winner) and the loser *òpè* (the defeated or a novice) will concede at this stage⁴⁴ (ÒKÉWÁNDÉ, 2017, p. 342).

Tem alguns pontos importantes que Òkékándé (2017) nos traz que servem para reforçar muitos dos elementos que já discutimos anteriormente, mas que achamos importante trazê-los novamente por ser um autor da University of Ilorin, Ilorin, Nigeria, e trazer autores e autoras africanos e africanas, em especial nigerianos e nigerianas foi um desejo e desafio desde o início da pesquisa. Ressaltar os que encontrei faz muito sentido. Òkékándé endossa que além dos elementos filosóficos estão presentes no jogo também os conhecimentos matemáticos, sendo estes são essenciais para se vencer o jogo. Outro ponto importante que achamos, que também já foi apresentado por nós anteriormente é o termo *òta* um termo iorubá que remete ao vencedor e *òpè* referente ao derrotado ou novato. E traz ainda um provérbio iorubá

⁴⁴ Ambos os sistemas de adivinhação Ifá e Ayò Ọlópón encorajam, pregam e ensinam 'paciência' e 'perseverança'. [...] Isso significa que os sementes de Ayò estão mais associados a números ou figuras. Como resultado disso, a aplicação dos quatro princípios básicos da matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão são pré-requisitos para vencer no jogo Ayò Ọlópón. [...] Os princípios matemáticos não podem ser aplicados sem um pensamento profundo que requer paciência, para não calcular mal a exibição de sementes de Ayò. Em outras palavras, o jogo requer estratégias. Isso está conectado com o pensamento filosófico Yorùbá em relação ao jogo Ayò que, *eni tó pani láyòlè pani lógun* (quem pode vencer um em jogo Ayò pode derrotar alguém na guerra). Nesse sentido, a derrota na guerra não é determinada apenas pelas armas de guerra, mas sim pelas estratégias de uso das armas. Através da perseverança, um jogador que perdeu uma ou duas vezes no jogo pode eventualmente emergir como um vencedor. Isso só pode ser realizado se ele perseverar em continuar o jogo sem desistir ou desistir em decorrência da derrota sofrida uma ou duas vezes. Um vencedor de Ayò normalmente deve derrotar seu oponente em duas rodadas antes de ser declarado *òta* (o vencedor) e o perdedor *òpè* (o derrotado ou um novato) reconhecerá [a derrota] nesta fase. (Tradução nossa.)

eni tó pani láyòlè pani lógun (quem pode vencer um em jogo Ayò pode derrotar alguém na guerra). ressaltando a estratégia.

Como se vê, os caçadores têm grande variedade de força e habilidade ligadas à magia, com as quais, pouco a pouco, vão aprendendo a lidar. A conquista de conhecimento extra pode ocorrer nos encontros dos caçadores nas forjas. As forjas são locais preferidos para as reuniões da classe dos caçadores. É ali que eles jogam ayo, jogo de diversão iorubá. É nesse local que os grandes caçadores relatam suas experiências e trocam informações. Esse lazer torna-se indispensável para o iniciado que tem nesse local fonte de informações sobre o conhecimento ancestral (SALAMI, 1997, p. 82).

“The findings suggest that, indeed, Ayò Ṣlópón’s value is beyond recreation or relaxation as it manifests the Yorùbá philosophy-especialmente with regards to moral code.”⁴⁵ (ÒKÉWÁNDÉ, 2017, p. 343). Além dessa forte relação do jogo Ayò com os aspectos do código de Ifá, que é a cultura do povo iorubá, tem um estudo intitulado “African contextual cognitive exercise for demented patients: the game àyò olópón” que identificam o jogo Ayò como um potencial reabilitador para as pessoas que sofrem de demência na África.

Ayo is the most popular African game not just reflecting the cultural values of the people but also helps subject the brain to rigorous exercise. Since culture is a way of life and people tend to embrace and protect their cultural values, we therefore see “Ayo”, a potential rehabber for demented people of Africa.⁴⁶ (Oyeleke *et al.*, 2014, p. 15).

Nesse trabalho de Oyeleke (2014), reforça-se a importância do jogo para questões relacionadas à saúde mental, sendo um potencializador para o exercício do cérebro, utilizado para o tratamento de Alzheimer.

Reconhecer todos esses aspectos do jogo Mancala Ori/Ayò nos direciona para a construção de uma prática decolonial em diálogo com a Etnomatemática, proporcionando o encontro com epistemologias outras.

⁴⁵ Os resultados sugerem que, de fato, o valor de Ayò Ṣlópón está além da recreação ou relaxamento, pois manifesta a filosofia Yorùbá - especialmente no que diz respeito ao código moral. (Tradução nossa.)

⁴⁶ Ayo é o jogo africano mais popular, não apenas refletindo os valores culturais das pessoas, mas também ajudando a submeter o cérebro a exercícios rigorosos. Visto que a cultura é um modo de vida e as pessoas tendem a abraçar e proteger seus valores culturais, vemos “Ayo” como um potencial reabilitador para pessoas dementes da África (Tradução nossa.).

4 CONTEMPLANDO AS JOGADAS: conhecimentos que se destacam nas vozes das crianças

Começaremos este capítulo com um mito de origem iorubá, que já foi contado muitas vezes no Ojó Odé, por Robson Max (educador, fundador e Bábà). É um mito que está no livro *Mãe Stella de Oxóssi: Perfil de uma liderança religiosa*, de Vera Felicidade de Almeida Campos. Esse é o mito que Mãe Stella escutava de Mãe Senhora e que, em 1981, contou para Vera quando estava planejando fundar o Museu do Ilê Axé Opô Afonjá (CAMPOS, 2003).

Era uma vez um rei muito importante, o mais importante de todos, que precisava escolher um sucessor e não sabia quem. Reuniu aqueles que julgava inteligentes e dignos de sucedê-lo e mandou-os viajar pelo Aiê. Vitorioso seria o que recebesse mais honras. Todos partiram juntos, vestidos de belas roupas e joias, menos Oxé, que era muito pobre, estava mal vestido e carregava um velho saco. Em cada país que chegavam, os bem vestidos eram homenageados, comiam de tudo, do bom e do melhor; e Oxé, pobre, recebia a cabeça, os pés e as asas dos animais. Ele aceitava resignado a parte que lhe cabia; comia, depois deixava os ossos secarem ao sol e guardava-os dentro do saco. E assim acontecia por todos os países por onde andavam: Oxé sempre comendo cabeças, pés ou asas e guardando ossos secos. Eles voltaram e se apresentavam ao rei, contando todas as homenagens e banquetes que haviam recebido, e Oxé calado. “E quem prova tudo isso?”, perguntou o rei. Enquanto os outros ficaram parados, calados e espantados, Oxé deu um passo à frente, abriu o saco dele foi tirando cabeças, pés e asas que provavam as homenagens por ele recebidas. O grande rei, feliz e satisfeito, fez Oxé sentar-se ao trono (CAMPOS, 2003, p. 41-42).

Esse mito não é aleatório, ele é muito representativo. Primeiro pelo aspecto afetivo a que nos conduz, fazendo parte da história de constituição da pesquisadora. Depois porque, assim como o personagem principal do Mito, o Oxé, nós chegamos neste momento de escrita para abrir o nosso saquinho e mostrar as cabeças, pés, e asas recolhidos no caminho. Esses ossinhos são traduzidos aqui em transcrição das rodas de conversas, análise das filmagens das crianças jogando entre outros materiais, bem como a percepção da pesquisadora em todos esses anos de relação com o jogo mancala Ayó/Ori. Outro aspecto que nos faz refletir a partir desse mito é o de como esse trabalho pode representar o saquinho do Oxé como forma de apresentação de um trabalho legítimo da Escola Pluricultural Odé Kayodê/ Vila Esperança.

4.1 Entre o semear e o colher: processo

Depois de refletir sobre quais estratégias poderiam nos trazer as boas colheitas, colheitas que fossem coerentes e condizentes com tudo que foi semeado neste texto é que nos encontramos em um lugar de desconforto, visto que a pergunta que ecoava era “como poderíamos refletir sobre as pegadas que encontramos embasados no referencial que nos sustenta?” Sendo assim, a busca foi por um caminho circular, o mais possível. Conforme Haber (2011) a investigação não está somente na instância de conhecer o mundo, mas em como ele nos atravessa:

Investigar es seguir las huellas, lo que viene a ser lo mismo que seguir la pisada que las deja, los pies y el cuerpo del que hacen parte, seguir a aquel que no está aquí, en el mismo espacio-tiempo, y que nos agencia en su no-estar-aquí. La investigación no es tan sólo conocer el mundo, sino ser agenciado por este, por la inmediatez de las cosas que están aquí y las que no-están, los positivos y los negativos, las presencias y las ausencias. Investigación parece decirnos que conocer es algo que nos acontece en el cuerpo cuando nos relacionamos con las cosas y con su espectro. El vestigio parece decirnos que hay inmediatez entre lo que se nos presenta mediado por una ruptura de tiempo-espacio, y la investigación, es decir, seguir las relaciones evestigiales es seguir la pista de inmediatez que hay en lo mediatizado⁴⁷ (HABER, 2011, p. 11).

Comungamos das ideias desse autor, reconhecendo que o ato de investigar nos direciona para um conhecimento que ocorre em nossa relação com o jogo Mancala Ori/Ayó. Buscamos nos desvincular da investigação que prolifera a colonialidade epistêmica. Reconhecemos que nos desprender da noção de pesquisa eurocêntrica é um exercício constante.

A nossa busca foi subverter essa colonialidade epistêmica e epistemológica, buscando brechas para sair dos processos impositivos. O mecanismo de dominação, regulação e controle que configura as investigações são os mesmos que atravessam a colonialidade hierarquizando conhecimentos e subalternizando culturas.

⁴⁷ Investigar é seguir as impressões, que é o mesmo que seguir os passos que os deixam, os pés e o corpo dos quais fazem parte, seguindo aquele que não está aqui, no mesmo espaço-tempo. E quem nos agencia, em seu não estar aqui. A pesquisa não é apenas conhecer o mundo, mas ser organizada por ele, pelo imediatismo das coisas que estão aqui e daquelas que não são, dos pontos positivos e negativos, das presenças e das ausências. A pesquisa parece nos dizer que o conhecimento é algo que acontece conosco no corpo quando nos relacionamos com as coisas e seu espectro. O vestígio parece nos dizer que existe um imediatismo entre o que nos é apresentado mediado por uma ruptura do espaço-tempo e a pesquisa, ou seja, seguir as relações marcadas é seguir o caminho do imediatismo que existe no meio mediatizado (Tradução nossa.).

No despertar da consciência desses pressupostos dominantes, nos colocamos na busca desse diálogo epistêmico. Durante todo o processo de construção da investigação muitas inquietações foram latentes. Questionávamos como fazer para caminhar cientificamente sem reproduzir o mecanismo de dominação e controle? Que formas de caminhar para que a investigação fosse legítima, mas que não fosse mais uma reprodutora das regras formais e das normas universais que produzem a colonialidade científica? Buscamos subsídios no conceito indisciplinar da metodologia de Haber.

Indisciplinar la metodología consiste en indisciplinarla de sus supuestos: la relación de objetivación/subjetivación, la linealidad temporal de la secuencia de producción de conocimiento, la distribución topológica del conocimiento teórico y del mundo, y la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones social/vitales)⁴⁸ (HABER, 2011, p. 17).

Para indisciplinar a metodologia entendemos que faz-se necessário subverter as ordens indisciplinando a metodologia. Implica na percepção de Haber (2011) transpor a concepção de problema para a ideia de uma situação, reconhecendo nessa situação a possibilidade de transformação nossa. Por meio das relações, encontrar outros lugares que, pela ótica da colonialidade, não poderiam ser vislumbrados. Esses lugares são o do reconhecimento da aprendizagem e da solidariedade (HABER, 2011).

Haber (2011) compreende o reconhecimento em três dimensões. Num momento pode ser entendido como uma aproximação. Nesse sentido, [...] “reconocemos un territorio con el que no estamos familiarizados, tomamos con este un primer contacto, un acercamiento que nos permite, si no conocerlo del todo, sí al menos relacionarnos con ese territorio”⁴⁹ (HABER, 2011, p. 18). O reconhecimento no sentido de encontrar novamente. [...] “Al reconocer, identificamos nuestras previas enunciaciones con las que nombramos, reestablecemos relaciones entre las palabras y las cosas, y permitimos que esas relaciones, al borde del olvido, se nos revelen en

⁴⁸ Indisciplinar metodologia consiste em indisciplinar a partir de seus pressupostos: a relação de objeção/sujeição, a linearidade temporal da sequência de produção conhecimento, a distribuição topológica do conhecimento teórico e mundo e a autonomia prática do conhecimento sobre relacionamentos social/vital. (Tradução nossa.)

⁴⁹ Reconhecemos um território com o qual não estamos familiarizados, levamos com isso um primeiro contato, uma abordagem que nos permite, se não conhecê-lo completamente, pelo menos nos relacionarmos com esse território (Tradução nossa.).

su arbitrariedad. [...]”⁵⁰. E na terceira dimensão, o reconhecimento como sinônimo de aceitação. Nas palavras de Haber (2011):

Aceptamos (reconocemos 3) que aquello con lo que nos re-encontramos (reconocemos 2) cuando creímos explorar lo desconocido (reconocemos 1) es distinto a como lo habíamos relacionado. El reconocimiento nos descubre en el lugar insoportable de la violencia epistémica. Y en el reconocimiento denunciamos la insoportabilidad de ese lugar. El reconocimiento es ante todo una actitud de apertura a dejarse habitar por la conversación, una táctica auténtica⁵¹ (HABER, 2011, p. 18).

A perspectiva do reconhecimento apresentado pelo autor nos faz percorrer um caminho de desconstrução, perpassando pela aceitação em reconhecer algo que estamos reencontrando. E assim, explorar o que é desconhecido, já que o eu não se conecta da mesma forma que era antes, sendo leituras um novo diante de uma situação que se apresenta como nova. O reconhecimento foi chave importantíssima para a situação investigada por nós nesse trabalho, visto que nós estávamos em uma situação aparentemente conhecida, mas aceitamos (reconhecimento 3) nos reencontrar com a vivência do jogo Ayó/mancala (reconhecimento 2) explorando o desconhecido, nesse caso, os conhecimentos Etnomatemáticos que são aprendidos pelas crianças da Odé Kayodê enquanto jogam Ayó/Mancala e que dialogam com a perspectiva decolonial. Entendemos como essencial a nossa abertura para a conversação, ela tem local de destaque nesse caminho investigativo. Mais adiante trataremos como a conversação assumiu essa posição em nosso trabalho.

A dimensão da aprendizagem em que Haber (2011) fala já foi mencionada por nós no início da dissertação quando retratamos o grande desafio que está sendo aprender, visto que, como o autor diz, a escola e a universidade têm nos ensinado a ensinar, mas não aprendemos a aprender, já que exige tempo e esforço. A nossa proposta de compreender o jogo pelo entendimento das crianças nos deslocou para esse lugar de aprendizagem. Ainda em concordância com Haber (2011) a

⁵⁰ Ao reconhecer, identificamos nossas declarações anteriores com as quais nomeamos, restabelecemos relacionamentos entre palavras e coisas e permitimos que esses relacionamentos, à beira do esquecimento, se revelem em sua arbitrariedade (Tradução nossa.).

⁵¹ Finalmente, reconhecer também é aceitar que as coisas são diferentes de como acreditamos nelas. Aceitamos (reconhecemos 3) que o que reencontramos (reconhecemos 2) quando pensamos que estávamos explorando o desconhecido (reconhecemos 1) é diferente de como o relacionamos. O reconhecimento nos revela ao lugar insuportável da violência epistêmica. E, em reconhecimento, denunciamos a insuportabilidade daquele lugar. O reconhecimento é acima de tudo uma atitude de abertura para deixar-se habitar por conversas, uma tática autêntica (Tradução nossa.).

conversação tem local de destaque nesse processo, sendo por nós assumida como um fazer decolonial.

[...] La escuela que nos enseña a aprender es la conversación. Con la actitud de reconocimiento de la conversación, permitiendo que la conversación nos interpele (por ello es auténtica) y nos toque (de allí que sea una táctica), podemos aprender la aptitud del aprendizaje. Aprender es conversar, en el sentido en que aprender es hacer versiones de uno en relación con otros. La aptitud de la conversación es, así, una actitud de conversión. Ser-en-la-conversación no es convertirse en el otro, sino convertirse en la relación con el otro, en el flujo de esa conversación. Esta es la apertura que mide la autenticidad de la táctica, una apertura que sólo es visible desde el lugar de la conversación⁵² (HABER, 2011, p. 18).

No tocante ao que objetivamos, escolhemos como caminho investigativo refletir sobre as aprendizagens matemáticas apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê por intermédio do jogo em seu caráter espontâneo. Isso implica em observar e compreender as ações desses sujeitos sem que haja um contexto de direcionamento de um educador ou educadora. Assim a conversação se destaca mediante esse caminho escolhido, pois as nossas análises serão da conversação e da nossa observação das crianças enquanto jogam bem como das rodas de conversas que realizamos.

No es el objeto de la escritura representar a la conversación, sino ser parte de ella. Una multitud de seres, algunos de ellos humanos, toman parte de la conversación. Ellos se agencian unos a otros en la conversación, y devienen lo que son en ella. La escritura no es algo que hagamos acerca de esa conversación, sino como parte de ella. No la representa sino que participa de ella⁵³ (HABER, 2011, p. 27).

Ser partícipe dessa conversa nos direciona para uma desconstrução de uma epistemologia que privilegie a relação sujeito/objeto e nos mova em direção de um fazer que foca na relação sujeito/sujeito, isto é, “entre um eu e outro eu” (OCAÑA;

⁵² [...] A escola que nos ensina a aprender é a conversa. Com a atitude de reconhecimento da conversa, permitindo que a conversa pergunte (portanto, é autêntica) e nos toque (portanto, é uma tática), podemos aprender a aptidão do aprendizado. Aprender é conversar, no sentido de que aprender é fazer versões de um em relação aos outros. As habilidades de conversação são, portanto, uma atitude de conversão. Estar em conversação não é tornar-se o outro, mas tornar-se o relacionamento com o outro, no fluxo dessa conversa. Essa é a abertura que mede a autenticidade da tática, uma abertura que só é visível no local da conversa (Tradução nossa.).

⁵³ Não é o objetivo de escrever para representar a conversa, mas ser parte dela. Uma multidão de seres, alguns humanos, participam da conversa. Eles se organizam na conversa e se tornam quem são nela. Escrever não é algo que fazemos sobre essa conversa, mas como parte dela. Não representa, mas participa dela (Tradução nossa.).

LÓPEZ, 2019, p. 152). De acordo com Ocaña, López e Conedo (2018) é necessário um processo decolonizante, que ele diz sendo aquele que propicia a “compreensão crítica, reflexiva, criativa e configura as intenções, valores, motivações, postulados epistêmicos e supostos epistemológicos que sejam subjacentes a configuração das práticas humanas.” (2018, p.175). Nesse processo decolonizante faz-se necessário reapreender a olhar trazendo novas formas de fazer e de estar na pesquisa.

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa, com a temática apresentada anteriormente, possui características que a colocam num âmbito em que pode ser considerada como decolonial, ao menos apresenta um esforço para que seja, não havendo assim um delineamento metodológico fixo e a priori, mas que vai se alterando no decorrer do trabalho, o que não significa que não há um planejamento prévio e um estudo para, ao menos, projetar o que vai ser realizado no campo (SILVA, 2018, p. 26).

Em nosso estudo, compartilhamos desse modo de fazer proposto pela autora acima. Seguindo esse esforço para um fazer decolonial, propusemo-nos a desconstrução da metodologia para nos comprometermos com outras práticas investigativas. Nesse sentido, D’Ambrosio (2015) nos sustenta por meio do Programa Etnomatemática, trazendo o caráter interdisciplinar nas pesquisas, bem como a necessidade de estarmos abertos a novas formas de investigar, enfatizando a dinamicidade que há nesse processo.

A pesquisa em etnomatemática deve ser feita com muito rigor, mas a subordinação desse rigor a uma linguagem e a uma metodologia padrão, mesmo tendo caráter interdisciplinar, pode ser deletério ao Programa Etnomatemática. Ao reconhecer que não é possível chegar a uma teoria final das maneiras de saber/fazer matemático de uma cultura, quero enfatizar o caráter dinâmico desse programa de pesquisa. Destaco o fato de ser necessário estarmos sempre abertos a novos enfoques, a novas metodologias, a novas visões do que é ciências e da sua evolução, o que resulta de uma historiografia dinâmica (D’AMBROSIO, 2015, p. 18).

Por percebermos a dinamicidade no campo das pesquisas em etnomatemática é que nós colocamos abertos e predispostos a trilhar outros enfoques metodológicos. Compreendemos que, por meio da conversação nas rodas de conversas, há a possibilidade de encontro com o outro, sem intenção de aprisionar respostas prontas. Outro aspecto que se faz relevante para esse processo decolonizante no qual estamos inseridos é a reflexão. Percebemos que nesse refletir é que vai emergir o diálogo das várias compreensões. Assim, a nossa busca caminhou ao encontro do que Ocaña, López e Conedo (2018) denominam “o fazer decolonial”.

Eles compreendem o “[...] hacer decolonial como proceso decolonizante, desarrollado mediante criterios/principios/acciones/huellas: observar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo⁵⁴” (2018, p. 177).

Para esse fazer decolonial é necessário romper as nossas gaiolas epistemológicas. O que seriam essas gaiolas epistemológicas? Esse é um conceito desenvolvido por D’Ambrosio (2016), em que ele compara os especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola. Reconhecer essas gaiolas nos faz perceber as limitações que são proporcionadas por elas.

Os pássaros só vêem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, procriam e reproduzem na gaiola. Mas não sabem de que cor a gaiola é pintada por fora (D’AMBROSIO, 2016, p. 224).

Permanecendo na mesma condição dos “pássaros”, só faremos o que estamos treinados a fazer. A gaiola traz conforto, mas não permite ir além. Os estudos sobre modernidade/colonialidade/decolonialidade, interculturalidade crítica e etnomatemática, nos impulsionaram a alçar voos mais altos, uma vez que repensar e vivenciar esses estudos é algo que se pode representar como uma revoada de pássaros que, em um ato de coragem, rompem com as gaiolas.

Não se contesta que a organização disciplinar tem sua importância, mas é insuficiente para a busca de novos conhecimentos. De fato, na minha metáfora das gaiolas epistemológicas, vejo as disciplinas como o habitat de conhecimento “engaiolado” pela sua fundamentação, por métodos científicos para lidar com questões bem definidas e com código linguístico próprio, inacessível aos não iniciados [...] (D’AMBROSIO, 2016, p. 229).

Apesar da metáfora das gaiolas epistemológicas estar relacionada à questão do conhecimento disciplinar, percebemos que essa noção pode ser estendida para o campo das investigações. Temos que ter coragem para sair do conforto e da segurança da gaiola e ver a realidade do mundo, almejando um construto de humanidade outro, que viva em harmonia e dignidade. [...] “Nosso foco dever ser a natureza, os seres vivos, a sociedade e a harmonia e dignidade para todos, o que está

⁵⁴ Fazer decolonial como processo descolonizador desenvolvido através critérios / princípios / ações / traços: observação comunitária, alteracional conversacional e configurativo reflexivo (Tradução nossa.).

fora de qualquer gaiola. O ponto de partida é a vida como um fato” (D’AMBROSIO, 2016, p. 230). Investigar traz um recorte de vida, mas que nela pulsa tudo.

Para responder à nossa questão, utilizaremos da reflexão do Programa Etnomatemática e da matriz metodológica para os estudos decoloniais proposta por Martins e Benzaquen (2017) que apresentaremos no próximo tópico. Analisaremos as rodas de conversas que realizamos com os grupos na escola, assim como as gravações das crianças jogando Mancala em situações diversas. E ainda trazemos como documento o PPP da escola e materiais do acervo da escola que dialogarem com o tema da pesquisa. Essas reflexões não estão presas a um único capítulo, mas emerge durante a escrita do texto.

4.2 Práxis decolonial: contemplar, conversar e refletir

Intitulamos esse tópico como “Práxis decolonial: contemplar, conversar e refletir”, um termo usado por Ocaña e López (2019) que diz que a práxis decolonial é um ato decolonizante apresentado pelas ações de contemplar, conversar e refletir. Inicialmente, os nossos olhares condicionados pela colonialidade do saber fragmentam essas ações em espaços temporais distintos, pensando no ato de contemplar somente relacionado com o processo de compreensão da situação, a conversa apareceria nos momentos de coletas de dados e o refletir nas análises dos dados. Mas percebemos que eles acontecem de forma holística e indissociáveis enquanto se contempla, conversa e reflete, podendo transitar essa ordem.

O nosso trabalho traduz um esforço em ressignificar os caminhos investigativos. Sendo assim, vivenciamos como ação as rodas de conversas, almejando por meio da conversação em roda compreender o jogo mancala na realidade da Escola Pluricultural Odé Kayodê, com enfoque na escuta das crianças. A roda já é vista nessa realidade educativa como um caminho que potencializa os diálogos horizontais, alternando os protagonistas, equalizando vozes e experiências. A roda propicia “[...] a cada sujeito participante como el otro-yo, dialogando afectivamente entre iguales y reflexionando desde una perspectiva holística e integradora. El proceso decolonizante debe ser ético, respetuoso, sociable, solidario

y útil⁵⁵ (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 158). As rodas de conversas foram permeadas por um diálogo respeitoso, e podemos entendê-lo como solidário. A pesquisadora tem uma relação próxima com as crianças por ser uma educadora nesse espaço, e as crianças já têm o costume de fazer roda, transparecendo em várias situações esse espaço de solidariedade. Não tinha o tom de entrevista, tanto é que as crianças também dialogavam entre elas, colocando a pesquisadora em um lugar na roda como todos, horizontalizando as relações.

El diálogo intercultural es un conversar afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, sin a priori, sin condiciones, permitiendo que “el otro” también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones. Es un dialogar respetuoso y solidario, con afecto, entre iguales. El diálogo intercultural no es una entrevista, en la que una cultura predomina sobre la otra, es un conversar espontáneo y fluido, emergente. Tampoco es un grupo de debate entre culturas, es un conversar que deviene colectivo emergente de aprendizaje. El diálogo intercultural es una configuración holística de discursos diversos, en los que se entrelazan de manera dialéctica saberes “otros”, conocimientos válidos situados que representan la identidad cultural⁵⁶ (OCAÑA; LÓPEZ, 2019, p. 160).

O diálogo intercultural perpassou toda a nossa investigação. Conseguimos perceber que alcançamos a proposta do diálogo intercultural por meio das rodas de conversas com as crianças da Odé Kayodê, e notamos que nos momentos em que registrávamos as crianças perante o jogo ele também esteve presente. O princípio do diálogo intercultural evidência uma configuração holística. A roda nesse sentido se apresenta como potencializador de diálogos interculturais.

Para contemplar e refletir tudo que foi vivenciado por nós em nosso processo investigativo retomamos as compreensões da Etnomatemática dialogando com a matriz metodológica decolonial apresentada por Martins e Benzaquen (2017). De acordo com esses autores, o intuito dessa matriz é “[...]equalizar diferentes saberes na produção de uma crítica social mais consistente, favorecendo a

⁵⁵ [...] cada sujeito participante como o outro eu, dialogando afetivamente entre iguais e refletindo de uma perspectiva holística e integrativo. O processo de decolonização deve ser ético, respeitoso, sociável, atencioso e útil (Tradução nossa.).

⁵⁶ O diálogo intercultural é uma conversa afetiva e reflexiva, sem premissas, sem expectativas, sem a priori, sem condições, permitindo que o "outro" também pergunte e expresse suas emoções, julgamentos e avaliações. É um diálogo respeitoso e solidário, com carinho, entre iguais. O diálogo intercultural não é uma entrevista, na qual uma cultura predomina sobre a outra. É uma conversa espontânea, fluida. Nem é um grupo de debates entre culturas, é uma conversa que se torna um coletivo emergente de aprendizado. O diálogo intercultural é uma configuração holística de diversos discursos, nos quais "outros" conhecimentos, conhecimentos situados válidos que representam identidade cultural estão entrelaçados de maneira dialética (Tradução nossa.).

organização de redes transnacionais de pesquisadores que possam compartilhar com intensidade e profundidade ideias e reflexões. [...]” (2011, p.20). Compreendemos o risco de cair nas armadilhas das colonialidades ao assumir essa matriz, mas notamos que “[...] trata-se de uma matriz operadora de traduções de ideias, de experiências e memórias que deve funcionar horizontalmente, assegurando os fluxos de disseminação e adaptação de informações produzidas a partir de diferentes contextos [...]” (2011, p. 21). Os autores apresentam como vantagem assumir essa matriz comum, pois facilita o diálogo entre as diversas investigações construindo uma pluralidade representativa de pesquisas.

Como fundamento para direcionar as reflexões nessa perspectiva, temos como base conceitual a colonialidade do poder, do saber e do ser, possibilitando assim emergir o que Martins e Benzaquen (2017) denominam “dimensões ontológicas de análise na perspectiva decolonial”.

Os autores supracitados nos direcionam para a necessidade de compreendermos as dimensões ontológicas que assumem uma perspectiva transnacional. A ideia de categorias, indicadores ou marcadores, devem ser usados numa dimensão mais geral.

A ideia de marcadores pode nos ajudar a operacionalizar as dimensões da análise empírica guardando a originalidade desconstrucionista da proposta teórica. Marcadores decoloniais são dispositivos simbólicos, morais, estéticos e cognitivos que são mobilizados na dinâmica de reprodução dos sistemas sociais, não sendo fixos, mas flutuantes de acordo com a perspectiva analítica. Há dois aspectos importantes a serem observados nestes marcadores: o caráter da mediação e o impacto de sua ambivalência estrutural sobre a operacionalização do sistema. [...] Importa ainda aqui refletir que estamos querendo abarcar uma complexidade, um método comparativo transnacional. Para dar conta dessa complexidade estamos buscando uma pluralidade de marcadores/indicadores que nos instrumentalize e que nos torne capazes de realizar uma análise não reducionista, mas que seja complexa. No entanto, precisamos estar cientes que uma teoria nunca poderá dar conta de toda complexidade do real. Assim, pretendemos avançar ao construir um modelo de análise com categorias que facilitem o desenvolvimento das pesquisas individuais e que permitam que essas pesquisas dialoguem. Os marcadores ou indicadores se enquadrariam em uma das três categorias, aqui propostas: saber, poder e ser (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 25-26).

A utilização de marcadores não segue a rigidez dos princípios eurocêntricos. O que propomos aqui, em consonância com os princípios defendidos por Martins e Benzaquen (2017), é que os marcadores se apresentem como flutuantes, sendo capazes de abarcar toda a complexidade do real. Como eles mencionaram, o método

comparativo transnacional possibilita que as pesquisas individuais dialoguem. Como já foi elucidado, esses marcadores/indicadores são fundamentados em três categorias: saber, poder e ser.

Quadro 5: Operacionalização da matriz metodológica

CATEGORIAS ONTOLÓGICAS	MARCADORES DE COLONIALIDADE	MARCADORES DE DECOLONIALIDADE
Saber	<ul style="list-style-type: none"> • Eurocentrismo • Neutralidade do saber • Hegemonia de um saber específico 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamento do eurocentrismo • Saberes contextualizados e incorporados • Conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritarismo • Individualismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de democracia radical interna e externa (redes, articulações) • Solidariedade
Ser	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades que fixam e subjagam • Multiculturalismo (tolerância da diferença) • Primazia de um ator para fazer a transformação social 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidades que descolonizam o ser • Interculturalidade (respeito à diferença) • Ampliação do conceito de sujeito contra-hegemônico

Fonte: adaptado com base em Martins e Benzaquen (2017, p. 27)

Pautados na Etnomatemática e no quadro de operacionalização da matriz metodológica, vamos embarcar na práxis decolonial, movida pelo contemplar, conversar e refletir. As nossas reflexões serão baseadas no tripé da práxis decolonial: apresentaremos as situações que apareceram nas rodas de conversas bem como a reflexão mediatizada por nós em várias situações de jogo na Escola Pluricultural Odé Kayodê.

Nessa caminhada investigativa, assim como Oxé, no mito, separamos alguns “ossinhos” para apresentar aqui. Para delinear a análise dos nossos “dados” retomaremos a Etnomatemática bem como as categorias ontológicas, os marcadores da colonialidade e os marcadores da decolonialidade de Martins e Benzaquen (2017). Essa figura abaixo, que construímos baseada no quadro operacionalização da matriz metodológica, busca colocar em roda também a nossa forma de olhar a relação do jogo Ayò/Ori.

Figura 36: Operacionalização circular metodológica



Fonte: Arte da autora

O intuito a seguir é o de apresentar as reflexões provocadas pelas rodas de conversas, bem como pelo registro e interpretação dos momentos em que foram observadas as crianças jogando, pautados nessa roda metodológica.

Para entender os conhecimentos apresentados pelas crianças na relação com o jogo Mancala Ayó/ Ori, foi necessário fazer gravações desses momentos para melhor compreender. Esse caminho foi feito, visto que inicialmente pensamos que somente a gravação dos áudios dariam conta de nos mostrar as evidências, mas vimos que não foi possível, sendo necessário o vídeo desses momentos. Além da análise dos vídeos das crianças jogando, faremos a análise das rodas de conversas.

4.3 Crianças na roda: Tessituras de uma compreensão do jogo Mancala Ayó/Ori

Trazer as perspectivas das crianças com relação ao jogo mancala Ayò reforça um movimento outro. Pensar não nelas, mas entendendo por meio delas

condiz com uma proposta de educação emancipatória, em que elas estão ocupando os seus lugares na roda, e nesse movimento são estimuladas a assumir o protagonismo e trazer por meio das suas falas compreensões que muito podem contribuir para o nosso entendimento com relação ao jogo. Nesse sentido, trazer as crianças como protagonistas do processo alinhava com o referencial teórico assumido por nós.

A escuta das crianças nos trouxe elementos para entendermos o jogo mancala Ayó/Ori. A escolha desse caminho metodológico que trouxe as rodas de conversas, a observação das crianças jogando faz ecoar alguns conhecimentos ancestrais do povo lorubá, mais especificamente da Nigéria. Como já apresentamos anteriormente, há algumas centenas do jogo mancala, e nós optamos aqui para discutir o Ayó.

Uma das primeiras questões que nos chamaram a atenção foi o fato das crianças já serem a continuidade da tradição do jogo na Escola Pluricultural Odé Kayodê. Um número expressivo de crianças trouxe em suas falas que aprenderam a jogar com os próprios colegas em momentos diversos. Isso também evidencia a presença contínua do jogo no ambiente escolar. A nossa percepção foi de que as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê sabem jogar e tem o hábito de jogar. Os diálogos nas rodas de conversas se iniciaram por esse questionamento. Somente uma criança da turma Pica-pau disse ainda não saber jogar, mas que foi acolhida pelo grupo, e entre eles aconteceu uma espécie de combinado para depois ensinarem a essa criança. Um outro aspecto abordado foi a pergunta de como e onde eles aprenderam a jogar.

Pica Pau 1: Aqui na escola. Olhando as pessoas jogar. E também teve uma oficina há um tempo atrás. (8 anos)

Pica Pau 2: Eu aprendi com a tia Adriana e também aprendi com o tempo, porque tinham muitas pessoas estudando na escola aí eu ficava vendo elas jogarem e me deu vontade de experimentar o jogo. Aí começou a jogar comigo também. É, eu comecei a jogar muito com a Maia. E depois eu comecei a aprender, e eu fui vendo, aí depois teve uma oficina com a tia Adriana, aí eu melhorei e gostei do jogo. (8 anos)

Pica Pau 3: Eu aprendi com a Pica Pau 4 e com a Pica Pau 2, e eu perguntei se alguma queria brincar comigo, aí foi e elas falou, a Pica Pau 4 foi primeiro, ela foi mais me ensinando, depois foi a Pica Pau 2 que ela ensinou mais um pouquinho e aí foi, pelo tempo. (8 anos)

Arara 1: Pra mim é muito legal, porque esse jogo a gente primeiro... eu comecei a falar, eu ouvi uma palavra, jogo de Ori. Ai eu perguntei pra minha

irmã “Pica Pau 2, como é que se joga, jogo Ori?” E como ela já estudava na Vila Esperança primeiro do que eu, ela começou a me ensinar jogar Ori. Ela falou: “Ó Inaiá, vamos começar!” Ela pegou o Ori, abriu e falou: “Quatro peças, eu pego uma peça, coloco outra peça, vou pegando e contando, coloca nos buraquinhos, depois que coloca no buraquinho eu começo a jogar. Eu pego uma, coloco numa, coloco numa, coloco numa, em cada buraquinho foi assim que eu comecei. E depois que eu mudei do Quilombinho pra Escola Pluricultural Odé Kayodê os professores estavam me ensinando e eu comecei a entender mais as técnicas, as habilidades, e comecei a me acostumar e consegui. (6 anos)

Arara 2: Eu aprendi, eu aprendi esse jogo com minha mãe, bem antes de estudar na Vila. Eu aprendi com minha mãe. Esse jogo, antes de aprender aqui, eu aprendi com minha mãe em casa. (6 anos)

Tucano 1: Eu aprendi a jogar Ori aqui na escola, e aprendi com os colegas, com a tia Adriana com os professores, com quem tava jogando comigo. Foi me ensinando e eu fui aprendendo. É isso. (9 anos)

Percebemos nessas falas que as crianças reconhecem que a aprendizagem acontece tanto pela participação em oficinas como pela interação entre as próprias crianças. Interessante perceber que o jogo transita entre espaços intencionais intermediados pelos adultos, como a oficina nas tardes culturais do Ojó Odé, e como também é forte a interação do jogo entre as crianças, sendo ele fortalecido pela utilização constante das próprias crianças.

No diálogo que foi sendo traçado nas rodas, depois que eles compartilharam sobre como aprenderam a jogar a pesquisadora disse: “Então o jogo faz parte da escola, das atividades da escola... Em que momentos vocês jogam? Vocês estão falando que uns aprenderam na oficina, e teve pessoas que aprenderam com outras jogando”.

Pica Pau 1: Na saída a gente joga e muito nas oficinas. (8 anos)

Pica Pau 2: E também no Ojó Odé quando tem oficina de Ori. Também quem vai né, no Ojó Odé, tem oficina de Ori e teve um dia que eu fui, aí que eu comecei a aprender. (8 anos)

Pica Pau 4: Tem também aqui, a gente tem na sala da Lua, a gente tem no quintal, a gente tem em vários lugares. (8 anos)

Figura 37: Oficina no Ojô Odé



Figura 38: Crianças na Sala Passaredo



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Esse dado que aparece nessa resposta nos mostra que as crianças têm acesso ao jogo em várias situações, evidenciando que o jogo está em um ambiente aberto e de livre acesso. Nesse sentido, provocação que nós trazemos partindo dessa análise, que pode servir para repensarmos como os jogos têm sido utilizados e dispostos nas escolas. Será que o lugar mais indicado para os jogos seriam as prateleiras nas salas das coordenações? Ou teríamos outras possibilidades para os jogos estarem nos ambientes escolares? Apesar deste não ser o objetivo central do nosso trabalho, mas percebemos que essa é uma inquietação importante para instigarmos reflexões posteriores.

Prosseguindo na análise das rodas de conversas percebemos a importância da tradição oral na disseminação do jogo na Odé Kayodê. Reconhecendo esse aspecto ancestral presente na atualidade. Além disso percebemos que o jogo mancala Ayò/Ori já ultrapassou os “muros” da escola, adentrando os contextos familiares. Percebemos em algumas falas que já foram apresentadas e nessas outras que traremos aqui que as crianças utilizam o jogo fora do contexto escolar.

Arara 3: Eu gosto muito de jogar Ori, **eu tenho lá em casa, eu jogo com meus irmãos**, eu gosto muito de brincar com ele. É um jogo africano. [...] (6 anos)

Arara 2: Eu aprendi com... eu aprendi assim: **eu sei jogar por causa que eu tenho na minha casa um jogo (de Ori) um pouco diferente desse de Ori aqui.** (6 anos)

Tucano 2: Eu aprendi a jogar Ori aqui na escola com a minha irmã, **lá em casa também** e com a tia Adriana, na Sala Passaredo. (9 anos)

Percebemos isso como um aspecto relevante e trazemos para a discussão do trabalho para evidenciar o quanto as aprendizagens realizadas no espaço escolar podem reverberar e promover situações de aprendizagens com outros sujeitos por meio das crianças. Isso é possível pois as crianças nutrem o prazer pelo jogo e também porque na Escola Pluricultural Odé Kayodê/ Vila Esperança ocorrem as oficinas que, além de promover a aprendizagem do jogo, também proporcionam a confecção do tabuleiro por meio de recursos recicláveis como a caixinha de ovo ou por outros materiais, como por exemplo pela modelagem de barro. Além da utilização do jogo construído no chão.

[...] Tradicionalmente, africanos criam complexos e bonitos objetos decorados para seu uso diário sem intenção de que estes objetos sejam colecionados ou preservados em museus. Outros importantes valores africanos tradicionais, como compartilhar e salvar as aparências, são manifestados em duas regras do oware: (1) um jogador deve semear seu adversário quando ele não tiver mais sementes do seu lado (2) um jogador não pode ganhar sem piedade capturando as sementes dos seis buracos de uma só vez. As regras do jogo e da colheita levam jogadores a tratar um ao outro com polidez e dignidade (POWELL; TEMPLE, 2002, p. 98).

Anos atrás uma criança relatou que havia ido acampar com a sua família. Ele tinha uma irmã que também estudava na escola. Foram eles e vários primos e primas, já que na maioria das vezes acampamento é uma ação realizada coletivamente entre famílias e amigos. Nesse acampamento eles construíram o tabuleiro no chão. Ele comentou inclusive que havia feito as cavidades com o calcanhar, e que a dimensão da cavidade tinha ficado num tamanho proporcional para jogar, e usaram sementes de olho de cabra, uma semente muito usada nessa região para jogar truco. Nesse grupo havia uma pessoa que tinha levado o baralho e as sementes, conhecidas por quem joga de tento, e emprestaram as sementes para eles. A alegria dele compartilhando com os colegas foi algo marcante. Ele ainda contou que ensinaram os primos e primas a jogar e que foi muito divertido.

Figura 39: Tabuleiros feitos pela Ed. Infantil



Figura 40: Confeção do tabuleiro no barro



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Assim, notamos que o jogo, por transitar entre a complexidade de tabuleiro de madeira até a simplicidade de tabuleiros feitos no chão, vai germinando nesse solo goiano, propagando-se entre as crianças e seus familiares. Nessa popularização do jogo percebemos um marcador decolonial da solidariedade, trazendo como elemento a categoria antológica do poder, visto que nessa multiplicidade de possibilidades propaga-se que o jogo pode ser acessado e jogado por todos e todas que tiverem interesse, sendo ele um aglutinador no lugar de ser excludente.

Tucano 3: Eu acho assim, esse jogo eu acho ele incrível, tipo, na parte de jogar você tem que contar quantas peças também, o que é uma estratégia, você conta quantas pecinhas que, é o tipo, as sementes pra você semear que é o mais conhecido. E uma coisa assim que eu acho que é bem matemático mesmo, eu acho muito, ele tem regras e essas regras, assim, tem que, tipo, né, fazer o certo pra jogar de verdade. (Incompreensível), Não precisa só pra jogar... **É uma coisa que eu achei legal que não dá só pra jogar num pedaço de uma madeira assim toda arrumadinha, dá pra você também jogar na areia, eu acho isso aí legal que dá pra, tipo, você jogar em qualquer lugar que tenha os materiais certos que dá pra fazer, então eu acho legal isso também.** (9 anos)

Tucano 1: Eu acho que Ori, além de ser um jogo muito divertido, muito legal, é um jogo que a gente precisa ter estratégias, que a gente aprende matemática. É um jogo bem legal. **E ele dá pra fazer em vários lugares, na terra, com caixinha de ovo, com o que você achar na sua criatividade, é bem legal.** (9 anos)

Arara 3: Também o Ori pode jogar na terra, e pode jogar onde tem o seu buraco. (6 anos)

Arara 4: também, né, dá de fazer vários tipos de jogo de Ori. Dá pra você cortar uma madeira grossona, que aí dá pra você ir cortando ela, e fazendo os buracos. E também se tem uma mesa grossona, o negócio que põe as comidas, se isso daí segurar as comidas e ser grossão, aí dá pra você fazer um jogo de Ori (humrrum) uns buraquinhos assim também dá pra você enfeitar, vou passar pro Arara 2! (Som incompreensível.)

As falas apresentadas aqui reforçam essa compreensão e o encantamento das crianças pelo jogo evidenciando o aspecto dinâmico que ele possibilita, referente à sua produção e utilização. Podemos perceber que esse aspecto dinâmico do jogo subverte a ordem do capitalismo, já que ele acaba sendo democrático, dando a possibilidade de acesso ao jogar a todos e todas que se interessarem, além de não estimular a compra. Ressaltamos aqui ainda o marcador da decolonialidade, a questão da solidariedade e a questão da prática de democracia. Como a Tucano 3 disse, ele acha legal porque, assim como dá para jogar numa madeira “arrumadinha”, entendendo esse termo como o jogo esculpido na madeira, mas que dá possibilidade de jogar em vários lugares, como foi dito pela Tucano 1, trazendo o aspecto da criatividade para encontrar formas diversas de criar tabuleiros e jogar. Ainda podemos evidenciar por essa dinamicidade e criatividade uma ecologia de saberes, visto que, por trás do tabuleiro de madeira há uma ciência (ou várias ciências) em sua confecção; no tabuleiro de argila existem outras formas de saberes e fazeres. Por esses elementos podemos identificar na proposta de Martins e Benzaquen (2017) o que eles denominam como marcadores da decolonialidade. De acordo com a figura 40 evidenciamos o que eles denominam de conjugação de saberes que dialoga com a Etnomatemática.

Figura 41: Tipos de Mancala



Fig. 1 – Mancala II¹³

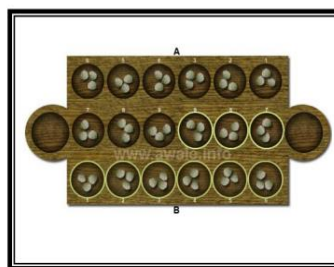


Fig. 2 – Mancala III¹⁴



Fig. 3 – Mancala IV¹⁵

Fonte: Rinaldo, p. 62,63

Em consonância com a criatividade, um outro aspecto nos foi apresentado. Um grupo de crianças não só usa o jogo seguindo as regras e os combinados de uso coletivo como também elas criaram a partir dele. Como já foi mencionado anteriormente, usamos aqui o mancala II, que é um tabuleiro de duas fileiras, mas que

temos os mancala III, que são os tabuleiros de 3 fileiras e o mancala IV, os tabuleiros de 4 fileiras.

Para nossa surpresa, as crianças criaram, reinventaram, ou melhor dizendo, elas adaptaram o jogo, pegaram dois tabuleiros, e começaram a jogar com esses dois tabuleiros e com o dobro de sementes.

Pica Pau 5: A Pica Pau 2 ensinou pra mim... E um dia eu e a Pica Pau 2 tava brincando e a gente colocou uns dois ou três Oris juntos pra ficar com um montão de buraquinho. (8 anos)

Pica Pau 2: Na verdade eu ensinei pra Pica Pau 4 e Pica Pau 5 foi vendo, depois ensinei pra ele, só que eu aprendi com a Tucano 3, a Tucano 3 ensinou pra outras pessoas, que depois ensinei pra Pica Pau 4, que depois ensinei pro Pica Pau 5, que depois ensinei pra Pica Pau 3. (8 anos)

Assim, a prática do jogo foi adaptada. Os desafios e cálculos matemáticos também tiveram uma maior complexidade, já que agora o jogo ficou com o dobro de sementes, tendo o total de 96 sementes. O jogo continuou no sentido anti-horário, e se jogava de duas pessoas. A forma de colheita também não sofreu alterações. Podemos notar a partir da nossa matriz metodológica baseada em Martins e Benzaquen (2017), que traz um dos marcadores da decolonialidade, visto que o conhecimento do jogo, entendido como um saber contextualizado, foi incorporado à realidade da Odé Kayodê, opondo-se a uma naturalidade de saber, mas se colocando nesse diálogo entre a tradição, como se joga de acordo com os princípios africanos, e como se faz no presente nesse contexto. Também pode ser evidenciado como as crianças denominaram o jogo de Ori sem perder as características e princípios filosóficos do jogo,

Figura 42: Recriando o Jogo



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Essa forma de jogar é realizada por um grupo de crianças que, pelo que percebemos, vão entre elas ensinando e compartilhando.

A complexidade do jogo é percebida e sentida pelas crianças. Quando na roda de conversa foi perguntado sobre quais foram as dificuldades que elas tiveram quando estavam aprendendo a jogar, surgiram as seguintes respostas:

Tucano 2: Eu tive dificuldade pra aprender a jogar, porque eu não sabia pra onde ir. As pecinhas rodavam, não rodavam... E eu também não sabia como fazia pra comer, e eu também não sabia como fazer, que podia comer de três ou também de dois. Então eu tive esse problema. (9 anos)

Tucano 1: Eu tenho... Eu tinha dificuldade em saber qual eu podia mexer, qual eu não podia mexer, qual eu podia colher, qual eu não podia colher, e a quantidade que se tinha quatro eu achava que podia pegar... E se eu terminei, eu não sabia. Pra mim se tinha dois no campo do adversário eu já podia pegar, não interessava se eu passei pra lá ou não passei. E essa era a dificuldade. (9 anos)

Arara 2: Eu achei difícil é saber colocar o jogo, ter uma estratégia, contar pra ver onde que vai dá. Agora eu acho mais fácil, porque eu tô tendo mais estratégia. (6 anos)

Arara 1: Bom, quando eu fui estudar nessa escola, a primeira coisa que a tia me ensinou foi jogar Ori. Bom, o que eu achei mais difícil foi colocar as peças no lugar e quantos números tinha. Eu comecei a me acostumar e consegui. E só. (6 anos)

Percebemos que as falas das crianças apresentadas aqui refletem uma capacidade de avaliação delas com o jogo, visto que foram capazes de fazer uma leitura e interpretação das suas dificuldades iniciais. Isso é relevante para entendermos, enquanto educadores e educadoras, como podemos fazer para introduzir a proposta do jogo em nossas salas de aulas. Esse olhar para o jogo partindo das compreensões das crianças comunga as três categorias ontológicas: primeiro a questão do *saber*, desconstruindo a hegemonia do saber, como um lugar privilegiado das pessoas adultas. Escutar as crianças nos impulsiona a conjugar os diferentes saberes na diversidade de quem o produz, no nosso caso, evidenciando através das percepções das crianças; segundo, com relação a categoria ontológica do *poder*, entendendo o aspecto solidário e de prática de uma democracia de escuta; e, por último, com relação ao *ser*, entendendo as crianças como sujeitos também produtores de conhecimentos. Percebemos nessas falas que a questão da lateralidade é um desafio inicial. Percebemos também que, pelo jogo ter regras

complexas, o início mostra-se confuso para as crianças às vezes, sendo necessário continuidade e constância na utilização desse tipo de jogo.

Estabelecendo uma relação entre jogo e conhecimento, podemos afirmar que, se para conhecer é preciso agir, para jogar também é. O jogo, como qualquer ação, envolve regulação. Regular de algum modo as ações, mesmo sem obedecer às regras (como demonstrou no início desse capítulo), é o convite que o jogo faz. O aspecto mais significativo dessa regulação é o jogar com regras. Daí, podemos afirmar que, como ponto de chegada, o jogo acontece de fato quando os participantes executam ações subordinadas às regras e comprometidas com o objetivo final da partida. Para nós, jogar favorece a aquisição de conhecimento, pois o sujeito aprende sobre si próprio (como age e pensa), sobre o próprio jogo (o que caracteriza, como vencer), sobre as relações sociais relativas ao jogar (tais como competir e cooperar) e, também, sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados no contexto escolar). Manter o espírito lúdico é essencial para o jogador entregar-se ao desafio da “caminhada” que o jogo propõe. Como consequência do jogar, há uma construção gradativa da competência para questionar e analisar as informações existentes. Assim, quem joga pode efetivamente desenvolver-se (MACEDO; PETTY; PASSOS, p. 23, 2000).

Percebemos pelas falas das crianças que, diante da complexidade do jogo, é necessária uma construção e apresentação das regras de forma gradativa, e entendemos que é necessária uma prática constante, como indicam Macedo, Petty e Passos (2000). Essas crianças que têm 6 anos e participaram das rodas de conversa tiveram acesso ao jogo desde a educação infantil, sendo que para essa fase é necessário pensar estratégias para compreensão das regras.

Figura 43: Educação Infantil jogando



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Nessa imagem temos as crianças da educação infantil (4 e 5 anos) participando do festival do jogo Ori/ Ayó de 2019. Como elas apresentavam dificuldade para lembrar o sentido do jogo, foi colocada uma marcação no chão para ajudá-las na realização da partida. Outro aspecto interessante em observar essa imagem é a estratégia que elas estão utilizando para contar as peças do jogo, enfileirando as sementes de forma que visualmente elas vão percebendo quem está ganhando. Isso nos mostra que o jogo pode ser usado até por crianças menores, sendo necessárias algumas adaptações e acompanhamentos mais de perto para que elas sigam se familiarizando e compreendendo as regras.

Figura 44: Criança da Educação Infantil jogando



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Analisando essa imagem notamos que essa criança, de 4 anos, percebeu a direção em que deverá fazer sua jogada. Ainda podemos notar que ela está fazendo uma estimativa e interpretação da sua jogada, demonstrando que está desenvolvendo o seu raciocínio.

Outro aspecto trazido e apresentado pelas crianças, que é um dos critérios de identificação do jogo, apresentado no quadro 1, foi o aspecto do efeito positivo (KISHIMOTO, 2016, p. 5). De acordo com essa autora, “o jogo é caracterizado pelo signo do prazer ou da alegria”. Isso é refletido na fala das crianças quando a

pesquisadora perguntou se o jogo “é sempre proposto por alguém ou vocês jogam porque gostam de jogar, e chega lá e escolhe ele para jogar?”

Pica Pau 2: E a gente joga porque a gente quer, e porque a gente gosta. A gente joga porque a gente gosta de jogar. E a gente joga porque gosta, porque a gente tem prazer em jogar e porque a gente gosta. E porque dá valor. (8 anos)

Pica Pau 6: É, a gente dá valor. (8 anos)

Percebemos nesse diálogo apresentado acima que ele reforça o que apresentamos anteriormente. O jogo se apresenta como algo de estima entre as crianças. Isso traz um indicativo de como os jogos, e aí trazemos no plural, na ideia de pensar na perspectiva da presença de vários tipos de jogos, podem fazer parte do universo educacional.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido [...] (FREIRE, 1996, p. 142).

Dialogando com Freire (1996), percebemos na experiência do jogo Mancala Ori/Ayò esse fazer alegre por natureza. Ele traz o aspecto que rigidez pode caminhar em conjunto da alegria, sem dicotomizar, reconhecendo que a busca do conhecimento, o processo, pode se fazer numa dimensão de alegria. A perspectiva do jogo evoca esse gosto do querer bem e o gosto da alegria que, como foi dito, sem elas a prática educativa perde o sentido. Interessante e ainda tecendo roda, essa ideia defendida por Freire (1996) está em consonância com o que a Odé Kayodê, o caçador que traz alegria, evoca enquanto filosofia. No experimentar do jogo as crianças estão num movimento coletivo, no processo de busca, integrando a experiência do reconhecimento de si e do outro.

Ainda sobre a dimensão da alegria, as falas da Pica Pau 2 e do Pica Pau 6 reverberam esse aspecto do jogo para eles. Sobre essa dimensão, ainda vão aparecer em outras falas quando foi questionado o que as crianças acham do jogo. Mas antes de trazer esses outros elementos, é importante frisar que esse aspecto da alegria e prazer presente no jogo também se conecta ao aspecto cultural e religioso do jogo. “Um ìtàn do Odù Òtúrúpòn-Òyèkú publicado por Epega (1994, p. 171) nos mostra como Ifá recomenda o jogo do ayò para afastar a tristeza e evitar a morte” (MARINS, p. 35, 2019).

Quadro 6: Itan do jogo Ayò para afastar tristeza e evitar a morte

Itan em iorubá: Òtúrúpòn' yèkú	Tradução do itan para o português
1. Okebeebèe Awo ayé 2. Li o dífáá f' Ayò 3. Ó dífá f' Omódé 4. Wón ni: 5. Ere li ao maa ba omo-ayo se 6. Biaba nba omode sere a maa fi ayò inú rè ran'ni 7. A dífá f' Onilé-owó ti ko ni idùnnú 8. Won niki ó wa rúbo: 9. Igbá-iyán 10. Awo-obe 11. Oniruuru ounje 12. Egbàá méjilá owo 13. Pelu ayò ninu opón 14. Ki gbogbo èniyàn maa wa ba o jeun 15. Ki won maa ba o ta ayò ni ilé rè 16. Bi a wipe ki ibànújé re le tan 17. Ki o ma ba kú. (MARINS, p. 76, 2019)	1. Okebeebèe, o adivinho do mundo 2. Jogou Ifá para o jogo de ayò 3. Jogou Ifá para as crianças 4. Eles disseram: 5. Que eles deveriam sempre jogar ayò 6. Jogando com as crianças compartilhamos da alegria delas 7. Jogo de Ifá para um homem rico que estava muito infeliz 8. O sacrifício: 9. Uma cabaça de inhame batido 10. Um pote de sopa 11. Vários tipos de comida 12. Dois mil búzios 13. Sementes de ayò no tabuleiro 14. Convidar as pessoas para uma festa 15. E para jogar ayò com ele em sua casa 16. Para espantar a sua tristeza 17. E para evitar a morte

Baseado em (MARINS, 2019, p. 35,36,37)

É percebido nessa passagem desse Odú que o jogo Ayò faz parte de uma prática litúrgica e religiosa, visto que foi recomendado pelo jogo de Ifá, que é um jogo divinatório, que a prática do jogo Ayò traz alegria, e por isso foi orientado enquanto fazer um ebó (que é um remédio para algum problema). Percebemos nesse Odú que um homem muito rico, porém triste, buscou ajuda por meio de Ifá, e para ele foi orientado entre outras coisas “Sementes de ayò no tabuleiro, convidar as pessoas para uma festa, e para jogar ayò com ele em sua casa. Para espantar a sua tristeza. E para evitar a morte”, evidenciando a sua utilização inclusive religiosa para combater

a tristeza e a morte. A Arara 2, uma criança de 6 anos, elucida que: “O jogo de Ori, pro africano, o jogo de Ori é uma cultura pra ele, sagrada, pra eles brincar é uma cultura sagrada. Pra ele é muito importante esse jogo”. Além desse aspecto, como foi apresentado anteriormente no tópico do valor do jogo Ayò para os iorubás, o jogo tem sido usado inclusive no tratamento de doenças como Alzheimer.

[...] um jogo de tabuleiro africano com uma variada prática cultural, particularmente escolhido por fornecer ricas oportunidades para todas as crianças de construir e estender ideias aritméticas e pensamentos estratégicos assim como explora importantes comportamentos sociais. Além disso, introduzir oware em espaços escolares pode ajudar crianças a entenderem que seres humanos codificam suas ideias matemáticas numa diversidade de produtos culturais, incluindo arquitetura, arte, jogos, músicas, textos escritos, dentre outros. Crianças que jogam oware não apenas constroem ideias matemáticas, mas também interagem com aspectos da cultura africana (POWELL; TEMPLE, 2002, p. 92-93).

Oware é um dos jogos Mancala, que apresenta regras semelhantes ao Ayò, assim dialogando com Powell e Temple (2002) e com a fala da Arara 2 reconhecemos que as crianças que têm acesso ao jogo nos espaços escolares ampliam a sua capacidade de compreensão, construindo ideias matemáticas, mas também interagindo e vivenciando os aspectos da cultura africana.

Jogos revelam pensamentos e vidas daqueles que os inventaram. A estrutura física e o material, assim como as regras de um jogo, refletem a cultura onde ele foi criado. Conseqüentemente, quando alguém joga um jogo como oware, está interagindo com aspectos da cultura onde este jogo originou-se [...] (POWELL; TEMPLE, 2002, p. 98).

De acordo com Òkèwándé (2017), o corpus de Ifá está organizado no Odú Ifá, que é a codificação em formas de símbolos que são codificados em narrativas que tem a capacidade de resolver indicar caminhos resolutivos para os problemas das existências dos homens. “Ifá corpus has been a means by which Yorùbá culture, especially as a philosophy, is propagated at home and in the Diaspora” (ÒKÉWÁNDÉ, 2017, p.319)⁵⁷.

No corpus literário de Ifá, bem como em outras formas de narrativa oral iorubá, acha-se preservado o magnífico código ético-moral desse povo. Nunca é demais lembrar que este código é bastante distinto daquele formulado no interior da tradição judaico-cristã, dadas as particularidades das noções de bem ou mal em cada um desses contextos (SÁLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 99).

⁵⁷ Corpus de Ifá tem sido um meio pelo qual a cultura iorubá, especialmente a filosofia, é propagada em casa e na diáspora (Tradução nossa.).

Nesse sentido, há muitos elementos presentes no jogo Ayó que dialogam com o corpus literário de Ifá, visto que em Ifá está o código ético-moral dessa sociedade. Assim sendo o “Ayò Olópón is one of such social institutions through which the Yorùbá moral philosophies are propagated, preserved and disseminated in Yorùbá society”⁵⁸ (ÒKÉWÁNDÉ, 2017, p. 332).

Arara 1: Não vale trapacear esse jogo, porque é muito triste, muito chato, e se trapacear vai ficar muito chato o jogo e a pessoa não vai mais querer jogar com a pessoa que fez isso. Bom, às vezes a pessoa que fez “tapraça, trapraciado”, saiu de lá da pessoa que tava jogando e veio para o outro time, pegou, colocou e a outra ocupa que foi o que não fez. É muito feio.

Pesquisadora: E por que que é ruim essa coisa de trapacear, Arara 1?

Arara 1: Porque trapacear é muito triste, e trapacear não é uma coisa legal que se faz com o Ori. Tipo os africanos jogam tranquilo... só que se ficar chato, é porque trapaceou.

Arara 4: Também igual a Arara 1 falou, trapacear é coisa de bandido, porque trapacear a pessoa não vai gostar, que quando você “trapacia” num jogo a pessoa não vai mais querer jogar com você.

Dialogando sobre o aspecto da alegria e prazer, outra pergunta que surgiu em todas as rodas de conversas, foi o que as crianças acham do jogo. E suas respostas evidenciam o grande apreço pelo jogo, e ainda mostram que, com o jogo, aprendem matemática, que é um jogo especial, divertido e bonito.

Pica Pau 1: O jogo ele é muito legal, ele traz uma forma de matemática, e a gente aprende muito jogando. (8 anos)

Pica Pau 6: O jogo Ori ele trás a matemática e a gente pode jogar no jogo e sem ser na tarefa aí é muito legal. (8 anos)

Pica Pau 3: O jogo Ori, eu achei ele muito original muito para as crianças de ver na matemática e ele é muito especial aqui na vila. (8 anos)

Pica Pau 2: Eu gosto muito de jogar Ori, e quando eu fui experimentando eu senti prazer em jogar porque é uma coisa muito legal. Aí eu comecei a experimentar, aprendi com várias pessoas aqui da escola, e também é um jogo que a gente planta e depois colhe que a gente joga com a semente, e é muito legal e eu sinto prazer em jogar porque esse jogo é divertido e faz parte de um aprendizado. (8 anos)

⁵⁸ Ayò Olópón é uma dessas instituições sociais através das quais as filosofias morais iorubá são propagadas, preservadas e disseminadas na sociedade iorubá (Tradução nossa.).

Pica Pau 7: O jogo Ori é um jogo muito legal que também, lembra muito as pessoas mais antigas né, que jogavam ele para resolver vários problemas, e ele traz muita matemática ele é um jogo legal eu gosto dele. (8 anos)

Pica Pau 5: O jogo Ori é um jogo muito legal que trás muito pro lado da matemática, quase todas as muitas pessoas jogam ele aqui na escola, e eu gosto muito dele porque ele é um jogo que traz muito aprendizado da matemática. (8 anos)

Pica Pau 1: Esse jogo, além de brincar ele traz... Além de brincar porque na tarefa, né, você tem o desenvolvimento também e tem muitas pessoas que reclamam, e isso é as pessoas que reclamam, pra elas é divertido aprender matemática com o jogo. (8 anos)

Pica pau 5: O jogo é tão divertido e é bonito, porque muitas pessoas pintam e esculpem ele na madeira, e a semente é uma semente colorida, muitas são. E outras são diferentes, umas são de feijão... Aquelas sementes preto e vermelho. (8 anos)

Tucano 4: É, o jogo, eu gosto do jogo porque ele ajuda a gente a pegar matemática bem fácil, a raciocinar, e ajuda a gente a aprender... a estratégia de jogo. (9 anos)

Arara 2: Esse jogo, ele vem lá dos africanos. Os africanos um tempo atrás criou ele, esse jogo, pra eles jogar e brincar. As crianças brincam, joga, lá da África, e agora, eu vou passar pra Pietra (onomatopéia de jogo).

Seguindo o diálogo na roda de conversa, a pesquisadora questionou sobre o uso das sementes. Podemos perceber que eles reconhecem a necessidade de jogar com sementes por conectar a um dos princípios filosóficos do jogo, que é o semear e colher.

Pesquisadora: Então eu posso jogar só com um tipo de semente ou com qualquer semente?

Pica Pau1: Qualquer semente! Com qualquer semente! Contanto que não seja muito pequena nem muito grande!

Pesquisadora: Mas por que semente no lugar de pedra?

Pica Pau 7: É porque a semente representa a colheita, tipo, você planta, você sempre tem que colher o que você plantou.

As crianças da Odé Kayodê têm familiaridade com o princípio de semear e colher por terem uma relação próxima com o cultivo e cuidado com a terra. Muitas crianças vivenciam em seu cotidiano essa prática, pois têm familiares que são pequenos produtores rurais. Um outro motivo para essa familiaridade tem a ver com o projeto Vivência Ambiental, uma das atividades propostas pelo Espaço Cultural Vila Esperança/Odé Kayodê. O programa Vivência Ambiental é uma vivência do campo na Chácara Caminho das Águas, que fica no PA assentamento Novo Horizonte, a 15

km da cidade Goiás. As atividades acontecem de março a outubro por conta do período de chuva, em que as crianças passam o dia estudando e experienciando na “Escola na Roça”, aprendendo os diversos saberes e fazeres relacionados aos homens e mulheres do campo.

A dimensão da produção é atualmente a caráter educativo para a realização do programa que no currículo escolar se enquadra como Escola na Roça. As atividades educativas desenvolvidas com as crianças são sementeira e plantio de mudas, colheita, criação de galinhas, ordenha de vacas, estudo do Cerrado, jardinagem, cultivo de plantas ornamentais, hortaliças, ervas curativas, preparação de produtos com tecnologias e saberes tradicionais (queijo, farinha, doces, bolos). A vivência é uma abordagem positiva, de respeito e cuidados pela natureza, valorizando a qualidade de vida. [...] Os estudos na escola são organizados para poder acompanhar o tempo do campo. Isso é feito observando a natureza e aprendendo os saberes do homem do campo, dos nossos avós, de quem vive ou viveu na roça. Por isso as crianças "pesquisam" nas famílias sobre assuntos de roça e trazem elementos que ajudam no planejamento das atividades (PPP, 2021, p. 29,30).

A compreensão do jogo se funde numa relação dialógica entre teoria e prática, visto que semear e colher são conteúdos apreendidos e vivenciados nessa escola. Isso permite que as crianças se conectem à cultura ancestral do jogo Ayò em fusão com a sua realidade, já que o jogo não é externo a seu contexto, pois trabalha com aspectos que têm sentido e significado. A Escola na Roça tem muitas atividades, como por exemplo o cultivo do amendoim, a ordenha dos animais, o cultivo da horta, mas vamos trazer uma atividade que merece destaque pela sua complexidade e por representar muito para todos que vivenciam. Vamos compartilhar um pouquinho do processo da Farinhada.

Essa atividade aconteceu de maneira especial. Primeiramente em sala de aula, com as crianças do 5º ano, é realizado o estudo sobre a farinha e sua produção na 2ª quinzena de agosto. As crianças estudam como é uma "casa de farinha", visto que na Chácara Caminho das Águas tem construída uma "casa da farinha caseira", tendo um forno para torrar a farinha (utilizando zinco), um “jirau” para secar a massa, as prensas para a massa (prensa com argola na parede e outra), um rodinho para mexer a farinha, os sacos para preparar um forro onde colocar a massa para secar (forrar o jirau), peneira grande e média para coar a massa da farinha e os ralos para ralar a mandioca. Essa é uma atividade realizada no princípio do segundo semestre. Sendo agendada previamente para que, além das crianças, os familiares também possam participar. O processo é vivenciado por inteiro, em que as crianças colhem a mandioca, descascam, lavam, ralam, lavam a massa e prensam, secam. Essa parte do processo é realizada durante o dia acompanhada de um refrescante banho de rio. Nessa atividade as crianças dormem na roça, pois quando chega o período da noite, e está um pouco mais fresco, elas começam a torrar a farinha. Por isso as crianças dormem na roça, para ter o tempo necessário para realizar todo o processo de produção. É um momento de grande alegria e emoção. No dia seguinte a farinha já pode ser experimentada, e colocada nos saquinhos de tecido. Cada

criança leva para casa um saquinho, e o restante é levado para a escola para que todas as outras crianças possam comer da farinha (PPP, 2021, p. 32).

Essa é uma atividade esperada por todas as crianças que vivenciam o processo educativo na Odé Kayodê, é como se fosse um ritual de passagem, já que a turma responsável pela farinhada é a turma do quinto ano, que representa o último ano na escola. É uma atividade realizada no segundo semestre e acaba significando muito por assumir essa dimensão que chamamos aqui no texto de ritual de passagem. Essa atividade reverbera num fazer decolonial, já que nessa atividade, conforme Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, podemos “[...] apresentar uma organização própria dos quilombos e dos povos indígenas e que quase todas as pessoas que moram nessas comunidades conhecem e participam: a estrutura orgânico social de uma casa de farinha” (SANTOS, 2019, p. 64). Assim nessa atividade emergem saberes das culturas africanas e indígenas para a realização da farinhada. Essa atividade tem mobilizado os vizinhos, que colaboram para a realização da farinhada, bem como dos familiares das crianças que têm se deslocado da cidade para participar desse mutirão.

Figura 45: Farinhada na Chácara Caminho das Águas



Fonte: Acervo da Vila Esperança

Percebemos que há uma certa tradição em várias escolas de realizar uma viagem no final da primeira fase do ensino fundamental, uma espécie de despedida, que apesar dos ganhos que uma viagem tem, o que impera é a lógica do consumo. A farinhada assume como um rito de passagem e uma despedida. Nessa atividade, como em todas que são realizadas por esse projeto de vivência ambiental, ao final as

crianças colhem o que plantaram, vivenciando todo o processo, direta ou indiretamente, já que o plantio é uma ação coletiva, e às vezes um grupo de crianças planta e outro que faz a colheita, assumindo nessa ação uma relação circular e coletiva. Assim, quando as crianças retornam dessa atividade no final do dia, levam uma quantidade do que foi colhido para ser compartilhada e consumida em casa junto com os familiares. Uma outra parte é levada para a escola para ser consumida no lanche, que é um momento também coletivo. Assim entramos em consonância com o que Nêgo Bispo compartilha:

“[...] a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto de energia orgânica, esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia” (SANTOS, 2019, p. 66).

Ao ser compartilhada, essa atividade faz a reintegração da sua energia. O uso das sementes no jogo reverbera essa ideia da distribuição das sementes. “O Jogo Mancala Awelé tem como perspectiva a cooperatividade no momento da semeadura nos dois campos, portanto, teremos sempre um olhar de interatividade, cooperação e troca [...]” (SANTOS, 2020, p. 33).

Na fala das crianças ainda notamos que elas compreendem que na utilização do jogo cabe uma diversidade de sementes, mas que, como foi alertado, não pode ser muito pequena nem muito grande, tendo que ser proporcional ao tamanho das cavidades do tabuleiro.

“[...] os Mancalas têm tantos nomes que alguns etnólogos chegaram a pensar que essas designações poderiam derivar do nome das sementes ou grãos que se usam nos Mancalas. Outros afirmam que ocorre exatamente o inverso. É o jogo que dá nome às árvores ou plantas que dão essas sementes, e isso prova o quanto os Mancalas são antigos (KARMAN; CROPANI, 1978, p. 124).

Interessante essa hipótese apresentada por (KARMAN; CROPANI, 1978), em que o nome dos jogos vem das sementes, ou que podem ser mais antigos ainda, no caso de os jogos darem o nome às plantas. Isso reflete a dimensão do aspecto histórico do jogo e de como ele é antigo e importante, já que além de ser jogado poderia ser fonte de nomeação.

Arara 2: Eu achei ele bom. Por causa que você tem (incompreensível) eu não tinha acostumado. Antes eu queria colocar cinco peças de cada uma, mas agora que eu cresci, eu fiquei sabendo que o certo é quatro de cada

buraquinho. Aí eu fui me acostumando. Agora eu sei jogar o jogo direitinho. Eu sei tudo do jogo. Agora tenho minha estratégia. (6 anos)

Através dessa fala apresentada pela Arara 2, uma criança de 6 anos, ele anuncia as potencialidades matemáticas que o jogo possui, que conforme Pereira, ao se “[...] começar pelas regras do jogo, identificamos ali um conjunto de conceitos matemáticos. O tabuleiro que é composto por 12 buracos, e no início do jogo são colocadas quatro sementes em cada buraco” (2016, p. 120).

Pica Pau 1: O primeiro conhecimento de matemática que você vê é quando você vai separar as peças, porque tem que dividir em quatro, quatro partes. Em todos os buraquinhos, aí você divide e tal. Aí a segunda talvez, é que você vê, é que você tá jogando assim... Aí você tem que pensar, você pega uma coisa aqui aí você pensa “um, dois, três, quatro, cinco”. Aí você vai contando os buraquinhos e vai jogando, aí chega, tipo, em um, no número, aí você pega e conta e tal. E também o último resultado, quando você vai contar os seus pontos. (8 anos)

Pica Pau 2: Envolve a matemática, porque quando a gente planta, também quando termina o jogo, a gente conta as peças. Quando a gente vai, tipo, pô pra saber como que a gente pode colher a do outro, a gente conta tipo “um, dois, três, quatro, cinco, seis... Ah, essa dá!” Porque lá vai dar pra pegar. E também porque tem as sementes, a quantidade das sementes. (8 anos)

Essas falas estão em consonância com a perspectiva apresentada por Pereira (2016), que traz essa compreensão que desde o início do jogo a criança está adentrando a sua potencialidade matemática. “A participação em jogos de grupo também representa uma conquista cognitiva, emocional, moral e social para a criança e um estímulo para o desenvolvimento do seu raciocínio lógico” (BRASIL, p. 36, 1997).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, jogos de tabuleiros, como a mancala, ajudam crianças e demais usuários no desenvolvimento de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo, na resolução de problemas, e servem de apoio à construção de conhecimentos em diferentes áreas do currículo escolar (LOPES, 2008, p. 14).

Percebemos que o jogo Ori/Ayò proporciona no contexto da Odé Kayodê esses elementos apresentados por Lopes (2008) partindo da sua compreensão dos PCNs. Essa autora ainda traz outros elementos que os jogos mancala contribuem, os apresentaremos na tabela abaixo.

Quadro 7: Aprendizagens do jogo Mancala Ori/Ayò

a) A consolidação da interdependência, pois cada jogador depende de seu parceiro, a dependência mútua, as estratégias só podem ser definidas a partir da observação da jogada do outro; o jogo impõe regras de convivência, sem o que ele não é possível;
b) a fixação das noções de duração e direção, tempo de jogar e uma direção a ser seguida: não há jogadas simultâneas;
c) o significado de presente, passado e futuro: o jogo vem de um passado remoto, trazido na memória dos africanos escravizados para o Brasil e outras partes do mundo;
d) a ampliação de vocabulário (expressão oral e escrita de palavras de origem africana, grafadas com K, Y e W); a melhoria da memória verbal: a incorporação de palavras e expressões, tais como captura, sentido anti-horário, sementeira, distribuição, coleta;
e) o desenvolvimento da motricidade ampla com a realização de tarefas para construir os tabuleiros para realizar as jogadas: atividades que exigem controle visomotores, tátil e percepção de formas e tamanhos;
f) a formulação de hipóteses: a realização de cálculos, seleção, ordenação e quantificação de grandezas, o uso de instrumentos de medição: o trabalho com diferentes formas geométricas;
g) a representação de objetos no espaço bidimensional: a localização, a posição e a movimentação (deslocamento) de corpos no espaço tridimensional;
h) a apropriação da linguagem gestual e o uso de mímica e coordenação manual, visomotora e tátil: a percepção de formas e o aguçamento da audição;
i) a administração de emoções, a percepção do outro como parceiro;
j) o desenvolvimento da comunicação interpessoal;
k) o fortalecimento da identidade pessoal e de grupo;
l) o reconhecimento da diversidade de gênero, de etnia, de nacionalidade e de cultura;
m) o estabelecimento de condições psicológicas favoráveis entre os jogadores para a realização de atividade conjuntas;
n) a estimulação da autoestima a partir da percepção do que é capaz de jogar;

o) o desenvolvimento de habilidades pessoais como ser persistente, observador, de buscar soluções para conflitos, de superar fracassos, em construir historicidade a partir de elementos da realidade circundante.

Fonte: Produzido baseado em Lopes, 2008, p. 14

Fazendo a leitura da tabela ou quadro acima, podemos evidenciar no uso dos jogos todas essas contribuições e aprendizagens. Essas contribuições do jogo acontecem não de forma isolada, mas de forma interligada e mutuamente. Nas falas apresentadas nas rodas de conversas, bem como nos aspectos teóricos do jogo reconhecemos esses itens. Importante tomarmos consciência deles, entendendo-os como marcadores da decolonialidade, partindo da categoria ontológica do saber, compreendendo esse quadro ou tabela como uma conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora, e entendendo também que, por meio dessas habilidades que o jogo pode proporcionar, trazemos também a categoria ontológica do ser, entendendo como uma ampliação da compreensão de sujeitos contra-hegemônicos.

Além desses conhecimentos apresentados na tabela/quadro anterior, POWELL e TEMPLE (2002) trazem uma tabela que resume algumas ideias matemáticas e culturais presentes no jogo oware, que é um jogo similar ao Ayò.

Quadro 8: Ideias matemáticas e ideias culturais

Ideias matemáticas	Outras ideias culturais
Operações aritméticas	Cooperação
Técnicas de contagem	Competição
Habilidade de decisão	Respeito ao próximo
Desigualdade	Auto-controle
Aritmética modular	Compartilhar
Jogada simples	Trabalho em Equipe
Linha numérica	Planejamento
Pensamento estratégico	
Estimação	
Padrões numéricos	
Auto-replicação	

(POWELL; TEMPLE, 2002, p. 98)

Refletindo sobre o que foi apresentado por meio das falas das crianças até o momento, podemos perceber que a compreensão do jogo é muito ampla, entendendo o que Muniz (2008) nos atenta, de que o jogo não é matemática pura. O entendemos em diálogo com todas as dimensões que foram elucidadas.

[...] O jogo não é Matemática pura, uma vez que a matemática é tão somente um dos elementos que constituem a atividade. A criança desenvolve mais que Matemática ao mergulhar no jogo, e a Matemática presente na atividade é apenas uma das categorias possíveis de compreensão e de análise da atividade lúdica (MUNIZ, 2018, p. 47).

A compreensão do jogo pela lente da Etnomatemática nos permite olhar para o jogo Ayò/Ori de forma circular, entendo que todas as dimensões o compõem sem hierarquizações. Mantendo essa visão, trazemos o jogo também como uma possibilidade de educação matemática antirracista, evidenciando como marcador da decolonialidade do saber o questionamento do eurocentrismo, e ainda como marcador da decolonialidade do ser o respeito à diferença.

[...] a experiência particular de crianças, com este jogo africano, que estimula matemática, habilidade analítica e planejamento a priori serve como uma forte refutação ao estereótipo racista sobre africanos e negros. [...] Os benefícios educacionais, sociais e políticos de incorporar oware e discutir sua história matemática e cultural nas aulas de matemática são necessários e não deveríamos abrir mão de utilizar tal recurso (POWELL; TEMPLE, 2002, p. 99).

Compartilhando dessa perspectiva de relacionar história matemática e cultural nas aulas de matemática, percebemos que por esse viés realizamos a proposta da Etnomatemática. Entendendo que fazer uma matemática antirracista é harmonizar-se com a crucial meta, como segue: “[...] Matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória é a proposta maior de uma Matemática Humanística. O Programa Etnomatemático tem esse objetivo maior” (D’AMBROSIO, 2010, p. 52).

Ainda tentando trazer de forma ampla a compreensão do jogo pelas crianças, emergiu a relação do jogo com a proposta da escola e surgiu a questão do jogo com a relação da ancestralidade. A pesquisadora, em determinado momento das rodas de conversa, trouxe a seguinte reflexão:

Pesquisadora: Você quer falar? Essa escola se chama Escola Pluricultural Odé Kayodê. Quando a gente fala esse nome, tem essa relação com as várias culturas, principalmente a indígena e a africana, né? E quando a gente

joga o jogo, a gente não vê só conhecimento matemático, né, a gente tá falando mais da matemática aqui, mas não tem só ela. Quais outros conhecimentos traz o jogo? E como ele se relaciona com a proposta da nossa escola?

Pica Pau 2: Têm o jogo Ori, a gente joga muito aqui na escola porque eu acho que ele tem tudo a ver com a nossa escola, porque ele é da cultura africana e a gente estuda muito sobre isso, sobre a cultura africana, e porque o jogo acho que combina **com o que a gente conversa, com o que a gente fala.**

Pica Pau 1: Pra saber por que, (deixa eu falar) é importante estudar a cultura africana. É que nossos ancestrais, eles podiam ser africanos, e alguns eram africanos, aí a gente estuda mais sobre eles. Como eles eram, como eles são...

Pica Pau 2: **E que também a gente estuda, porque a gente conhece mais sobre a gente, porque os nossos ancestrais... Todo mundo tem um ancestral indígena e africano, então a gente conhece mais um pouquinho... E a gente conhece mais um pouco sobre a gente mesmo.**

Pica Pau 2: É, o jogo, ele... A gente semeia a semente, aí depois a gente colhe ela, e esse jogo, ele é um jogo na ancestralidade que também fala que “O que a gente planta, a gente colhe” e esse jogo traz muito isso.

Pica Pau 2: **Ancestralidade são as pessoas que vieram antes da gente.**

Apesar das colonialidades que operam de forma massacrante todo o sistema de ensino, Odé Kayodê, com a sua proposta, é sinônimo de insurgência. Como Bispo (2019, p.33) afirma, “[...] Porque mesmo que queimem a escrita, não queimarão a oralidade. Mesmo que queimem os símbolos, não queimarão os significados. Mesmo que queimem nosso povo, não queimarão a ancestralidade”. Esse termo ancestralidade faz parte do vocabulário das crianças, já que é um projeto importante de vivência da Odé Kayodê/Vila Esperança.

O projeto Ancestralidade busca a valorização das nossas raízes, aqueles que vieram antes de nós, os nossos ancestrais. E quem temos de mais próximo nesta árvore genealógica são os vovôs e vovós. Avós que são fonte de sabedoria, de história. Durante todo o ano, mas, principalmente no mês de março, acontece uma série de atividades como visitas, pesquisas e a Festa dos Avós, onde todos se reúnem no circo da Vila para ouvir um “causo”, e seguimos para aldeia onde é servido um almoço com comidas típicas da ancestralidade goiana, que permeia a memória afetiva de cada um, escutamos as cantorias e dançamos um forrózinho com os nossos vovôs. Esse projeto traz como base os valores civilizatórios africanos, reconhecendo a ancestralidade, como construção das nossas identidades, individual e coletiva (PPP, p. 36).

Ele é apresentado durante todo o ano, tendo nuances em diferentes momentos, com diferentes abordagens. Tem-se, no princípio do ano, o estudo da história de vida de cada criança. Eles realizam um estudo sistematizado por meio de

entrevistas com seus familiares até a construção de duas árvores genealógicas. A figura central desse estudo são as crianças e seus avós. É um importante projeto, que é cerne dos princípios filosóficos da Odé Kayodê e traz profundas reflexões sobre a contextualização histórica de cada criança, o sentimento de pertencimento e valorização das várias histórias, e traz em comunhão a valorização do aspecto da velhice, apresentando como uma grande riqueza de conhecimentos e sabedorias.

Compreendemos que as bases da Escola Pluricultural Odé Kayodê sejam o desejo e a busca de realizar uma educação que traga para a roda o reconhecimento e valorização da coexistência de diversas epistêmas, evidenciando aquelas historicamente subalternizadas (africanas e indígenas). Ela nasceu não somente pela necessidade objetiva, mas principalmente pelo sonho, e tem como prioridade construções identitárias, estimuladas por um processo de educação, pela cultura e pela arte, fazendo-se reconhecer as nossas ancestralidades (PPP, 2021, p. 18).

A ancestralidade transversa perpassa todo o ano, enfatizando aspectos plurais dessa ancestralidade. Ela se encontra nos estudos e vivências das ancestralidades indígenas e nas ancestralidades africanas e afro-brasileiras. Evidenciar essa abordagem pedagógica da ancestralidade, que é reconhecida também pelo jogo Ayò/Ori, nos possibilita reconhecer presentes alguns marcadores da decolonialidade. Notamos que há um questionamento do eurocentrismo, que há uma conjugação de diferentes saberes, identidades que descolonizam o ser. Rompe-se com a lógica do capitalismo, pois valoriza os idosos.

Tucano 2: A gente joga muito esse jogo Ori nesse nosso presente cheio de tecnologia porque também nossa escola tem muita cultura sobre africano, indígena, muita coisa assim.

Pesquisadora: E por que é importante nossa escola falar sobre as culturas indígenas e africanas? Ajuda em que estudar sobre isso?

Tucano 4: A gente lembra quem veio antes da gente.

Pesquisadora: A gente lembra, mas para agora, o que isso serve pra mim? Eu estou aqui agora, eu não estou lá no passado, e nem no futuro, por que ele é importante pra mim?

Tucano 1: Além de ensinar matemática, a gente... Que a gente vive nessa vida que a gente sempre quer tá na tecnologia, que a gente sempre que tá jogando joguinho de moda, de dança (Free Fire), de luta, de tiro, e agente num...

Tucano 3: Dá valor à natureza.

Tucano 1: Exatamente. A gente vive sempre na tecnologia, a gente não olha para pessoa, a gente não joga com a pessoa, a gente não raciocina, e quando

a gente tá jogando o Ori a gente tá com uma pessoa, a gente tá raciocinando, a gente tá junto com a natureza, porque o Ori é jogado com sementes e a gente também tá com os nossos ancestrais porque eles também jogavam, e aí eles tão lá.

Esse diálogo que trouxemos sinaliza o que as crianças compreendem da importância do jogo Ayò/Ori, reforçando o que foi abordado anteriormente com relação à ancestralidade. E evidencia o quanto o jogo estimula o encontro, e traz, como foi dito, para além da matemática, vivenciar nessa era digital de jogos onde a moda é a luta, os tiros (mortes) o valor para a natureza, e a possibilidade de estar com o outro. As rodas de conversas puderam trazer informações muito pertinentes para contribuir para respondermos a situação problema que impulsionou essa investigação. Acreditamos que esses trechos que foram apresentados aqui proporcionaram entendimentos valiosos sobre o jogo Ayò/Ori no contexto da Odé Kayodê.

4.4 Olhando e compreendendo uma partida do jogo: Layà⁵⁹ X Surù⁶⁰

Além das rodas de conversas, tivemos também como possibilidade de elementos para compreensão do jogo Ayò/Ori na Odé Kayodê algumas filmagens das crianças jogando. Vamos trazer uma narração de uma dessas gravações para refletirmos sobre alguns elementos que surgiram e que dialogam com as rodas de conversas. Foram feitas várias outras gravações, mas escolhemos uma para incluir a este trabalho textual.

No dia 15 de agosto de 2019, as 11:47, na Sala Passaredo, estavam no tapete, com o tabuleiro do jogo entre elas, a Layà e Surù, duas crianças da turma Tucano (3º ano). Estavam tão concentradas no jogo que parecem nem perceber a minha presença. Nas imagens filmadas do tabuleiro não conseguimos reproduzir todas as configurações do tabuleiro. Mas a imagem é evidente, a Layà retira todas as sementes da cavidade 3, que são 8, e reconta colocando no mesmo lugar, depois segue contado no sentido anti-horário, apontando o dedo nas cavidades que possivelmente irá semear, onde vai terminar. Ela olha atentamente para o jogo, e resolve fazer essa

⁵⁹ Layà significa ter coragem, ser corajoso no idioma Iorubá (SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 117).

⁶⁰ Surù significa paciência no idioma Iorubá (SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p.110).

semeadura. A Surù segue atentamente a jogada da colega, que finaliza a jogada, falando num som eufórico: “Perfeito, Surù”, mesmo não realizando nenhuma colheita no momento. Percebemos nesse trecho descrito que as crianças têm estratégias já articuladas e antecipam as jogadas, criando e resolvendo cálculos mentais.

Depois que a Layà fez a sua jogada é a vez da Surù, que segue semeando. A Surù demonstrava felicidade, cantarolando enquanto semeava pois achava que iria realizar uma boa jogada, mas finaliza dizendo: “Só que não”. Elas se entreolham. A Layà faz rápido a sua jogada e fica observando a lara, que nesse momento coloca as mãos em uma das cavidades, e olha para as outras fazendo a contagem de cada uma delas e mentalmente realiza a estimativa de onde finalizaria a sua semeadura e se essa daria uma colheita.

A partida segue algumas rodadas, onde as duas estão empatadas. Pelo que observamos das jogadas, elas estão somente semeando. Num determinado momento, a Surù faz uma jogada em que pega de uma cavidade que tem somente uma semente. Isso infringe uma das regras do jogo. Interessante que a Layà logo percebeu e lembrou a Surù de que não poderia fazer aquela jogada. A Surù falou com tranquilidade que havia esquecido. Retoma as sementes e faz uma nova jogada. Em seguida a Layà faz uma jogada que, ao nosso ver, já era planejada. E, conforme a regra, colhe duas sementes. Segue a vez da Surù, que faz uma colheita tripla. Quando pega as sementes pra começar a jogada, diz: “Agora sim”. E segue colhendo seis sementes de uma só vez. Chega a vez da Layà, que faz apenas semeaduras. Enquanto isso Surù acompanha com o olhar a jogada e mostra que nesse momento já está ciente da sua próxima jogada. Quando a Layà termina a sua jogada, a Surù, que já havia feito os estudos de suas jogadas, vai convicta em uma de suas cavidades e faz uma colheita dupla, pegando 4 sementes de uma vez. Nesse momento as duas começam a rir. Se olham novamente e riem. A Layà faz mais uma jogada sem nenhuma colheita. Quando ela finaliza, a Surù começa a sua semeadura, dizendo: “Nossa, Layà, você só semeia, né? Aí eu posso pegar à vontade. A Surù faz uma colheita dupla, pegando 4 sementes de uma vez. A Layà, que estava observando, depois faz a jogada. Ela intervém mostrando uma outra possibilidade, coloca a mão em outra cavidade e diz: “Se você tivesse pegado dessa daqui. Ó, você ia colher de três”. A Surù repensa a jogada e concorda com ela. Elas seguem entre semeaduras e colheitas. Elas são interrompidas por uma outra criança, que entra avisando a Layà

que ela tem que ir embora. As duas tentam fazer jogadas bem rápido para ver se finalizam, mas por conta do tempo decidem parar mesmo estando quase no final, para ir embora. Eu, que assistia tudo, intervi perguntando quem havia ganhado. Pedi que olhassem as quantidades de sementes sem contar e dissessem quem havia ganhado por estimativa. A Surù tinha bem mais sementes que a Layà. O que percebemos é que há uma grande cumplicidade entre as duas.

O Jogo Mancala Awelé tem como perspectiva a cooperatividade no momento da sementeira nos dois campos, portanto, teremos sempre um olhar de interatividade, cooperação e troca. Não teremos o romantismo de dizer que Mancala se joga sempre sem competitividade. Cooperamos quando se semeia, mas se compete para ver quem colhe mais sementes. Entendamos assim todo processo das disputas africanas, os ganhos e as perdas internas dos reinos, que, em momento algum, podem ser comparados à criminosa escravidão do passado e às desigualdades sociais do presente (SANTOS, 2020, p. 32-33).

O diálogo permeia todo o movimento e, mesmo estando em um jogo em que são oponentes, a lógica que movimenta a partida não é a mera competitividade. Em muitas situações, uma ensina a outra. Podendo ser compreendido pelo marcador da decolonialidade, visto que traz mesmo dentro da competitividade o aspecto da solidariedade. Podemos entender, conforme D'Ambrosio: "A solidariedade com o próximo é a primeira manifestação de nos sentirmos parte de uma sociedade" (2014, p. 10).

O jogo se desenvolve de forma que as sementes sejam realmente divididas entre os jogadores. O espaço é demarcado por territórios distintos e separados, mas ele é de usufruto, como propriedade coletiva, de um "possuidor" que não pode quebrar a regra e impedir que o seu concorrente tenha acesso a ela (a terra). **Cada jogador percorre o território de seu oponente em busca de sementes para comer, traduzindo uma imagem de liberdade de circulação do direito inalienável de se alimentar.** Isto é semelhante a uma meta-cooperação em um jogo não cooperativo de soma zero, no qual o que se ganha é igual ao que o outro perde. A competição é feita de permanentes trocas mútuas e de transações, de encontros e de estratégia (ALMEIDA, 2020, p. 24, grifo nosso).

Refletindo sobre a partida descrita anteriormente, traçamos um diálogo próximo com o que Almeida (2020) diz. O território, que é o próprio tabuleiro, representa uma propriedade coletiva. Isso é percebido na fala e postura das crianças enquanto jogam. O jogo traz como princípio que a terra é um bem coletivo, e com isso não podemos deixar o nosso oponente sem sementes. Essa ideia traduz, a nosso ver, uma perspectiva decolonial, visto que constrói uma lógica contrária do que impõe as

colonialidades (poder e ser), provocando esse sentido de liberdade e do direito à terra e ao alimento. Esse direito é resguardado pois “[...] (1) um jogador deve semear seu adversário quando ele não tiver mais semente do seu lado; (2) um jogador não pode ganhar sem piedade capturando as sementes dos seis buracos de uma só vez. As regras do jogo e da colheita levam jogadores a tratar um ao outro com polidez e dignidade [...]” (POWELL; TEMPLE, 2002, p. 98)

Outro aspecto que se mostra evidente nessa narrativa do jogo é a capacidade matemática de realizar operações básicas, em especial, a adição e a subtração. De acordo com Pereira & Cunha Júnior (2016, p.126), “as operações de adição e subtração são aplicadas a todo momento”. Percebemos essa construção do raciocínio lógico em vários movimentos da Catharina e Lara, demonstrando que estão analisando a quantidade de sementes em cada cavidade para decidir a melhor estratégia.

[...] as diversas possibilidades de movimentos associados ao raciocínio lógico, ao cálculo matemático e à estratégia evidenciam a matemática nele implícita bem como nos pensamentos abstratos desenvolvidos nas estratégias de jogo (PEREIRA & CUNHA JÚNIOR, 2016, p. 127).

Outros elementos apresentados nesse registro já foram de alguma forma discutidos no tópico anterior. Finalizamos este capítulo com um diálogo apresentado durante uma das rodas de conversa. Ele mostra que as crianças compreendem aspectos teóricos do jogo, mas que, para elas, mais do que falar ou registrar, o importante é vivenciar o jogo. No final de uma das rodas das conversas ficou esse desejo, que é o que prevalece, o desejo de jogar.

Pesquisadora: Vocês querem falar mais alguma coisa que esqueceram de falar antes, que acham ser importante falar?

Arara 2: Posso jogar mais uma vez?

CICLO QUE SE ENCERRA: COLHEITAS

Este trabalho traduziu a intenção de compreender e identificar os conhecimentos Etnomatemáticos presentes no jogo africano Mancala/Ayó na Escola Pluricultural Odé Kayodê que dialogassem com a perspectiva intercultural e decolonial e analisar, mediante a utilização do referido jogo, quais aprendizagens matemáticas são apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê.

Percebemos que as práticas das atividades matemáticas em sua maioria são construídas por meio do ideário hegemônico eurocêntrico, não possibilitando que conhecimentos lógico-matemáticos africanos e afro-brasileiros estejam incorporados em nosso contexto escolar. Assim, trouxemos o jogo Mancala Ayó/Ori como uma ação educativa que valoriza os conhecimentos Etnomatemáticos de matriz africana e afro-brasileira refletidos no contexto escolar da Escola Pluricultural Odé Kayodê do Espaço Cultural Vila Esperança, ampliando o nosso olhar e criando formas contra-hegemônicas.

A escolha de investigar o jogo africano Mancala/Ayó parte da seguinte questão: como são construídos e compreendidos os conhecimentos Etnomatemáticos presentes no jogo africano Mancala/Ayó? Mediante a utilização do jogo quais aprendizagens matemáticas são apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê? Como elas dialogam com a perspectiva decolonial? Durante todo o processo de construção da investigação, outras inquietações foram latentes.

Compreendemos que a investigação não está somente na instância de conhecer o mundo, mas em como ele nos atravessa. Esse caminho investigativo reflete a nossa relação com jogo Mancala Ori/Ayò. Buscamos nos desvencilhar da pesquisa que prolifera a colonialidade epistêmica. Entendemos nesse processo que se desprender da noção de pesquisa eurocêntrica é um exercício constante.

Entendemos que, para subverter a colonialidade do saber, foi preciso encontrar brechas para sair dos processos impositivos. O mecanismo de dominação, regulação e controle que configura as investigações é o mesmo que atravessa as hierarquizações dos conhecimentos subalternizando culturas. No despertar da

consciência desses pressupostos dominantes, nos colocamos na busca de um diálogo epistêmico.

Iniciamos o trabalho apresentando o Espaço Cultural Vila Esperança e a Escola Pluricultural Odé Kayodê evidenciando os aspectos históricos e filosóficos do Espaço Cultural Vila Esperança e da Escola Pluricultural Odé Kayodê. Compreendemos como as atividades são desenvolvidas e como são fundamentadas no tripé educação, arte e cultura, privilegiando as vivências como metodologia de ação. Ainda refletimos sobre os aspectos filosóficos relacionando ao nome da Escola, bem como as suas implicações no cotidiano de suas ações. Discorremos sobre o posicionar-se da Odé Kayodê como uma proposta intercultural, que prioriza um fazer educacional pautado em epistemes referentes às culturas indígenas, africanas e afro-brasileira.

A proposta da Odé Kayodê vem se fortalecendo desde antes da sua concepção; a busca em resistir e construir uma proposta educativa em que o respeito às diversidades seja bandeira de todas e todos para que haja uma ressignificação e reconhecimento da identidade plural brasileira. Partindo principalmente das culturas de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas é latente a ressignificação e esta vem se consolidando numa busca diária e coletiva entre os educadores e educadoras que compõem o coletivo educativo. Essa proposta visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber, sendo promotora da possibilidade da coexistência de modos outros no exercício constante de articular todos na roda. A proposta nasce sem pretensão de conceituações, mas percebemos nela um fazer decolonial e intercultural. Articulamos as discussões sobre decolonialidade e interculturalidade ao contexto educacional da Escola Pluricultural Odé Kayodê na perspectiva da Etnomatemática.

Após apresentar o nosso locus de pesquisa, discutimos sobre a perspectiva eurocêntrica apresentando alguns aspectos da Lei 10.639/03 como construto dos movimentos negros que representa passos contra-hegemônicos que buscam superar a colonialidade do poder, do saber e do ser. Além desse aspecto, evocamos a Etnomatemática como potencializadora da valorização das diferenças evidenciando a coexistência de diferentes epistemes, reconhecendo as produções de conhecimentos protagonizadas pelos mais diversos sujeitos, focando nesse trabalho os conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras, através do jogo Ayò. Nesse sentido, a Etnomatemática entra em consonância com a interculturalidade crítica e

com a decolonialidade, caminhando também na direção de um questionamento sobre os padrões vigentes de poder, apresentando maneiras outras de ser, viver e saber. A Etnomatemática propicia um movimento contra hegemônico, requisitando e apropriando o direito de ser e saber dos negligenciados pelas colonialidades que ainda lutam muito para estar, de forma digna, onde têm o direito de estar. Reconhecemos que a multiplicidade de conhecimentos pautados na alteridade fortalece os diálogos interculturais, propiciando uma esperança ativa transformadora que seja capaz de mais produções científicas críticas, imersas por construções éticas e que incidam de alguma forma na transformação da nossa realidade.

Seguimos ainda nessa discussão. Nos aprofundamos no entendimento dos conceitos de Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade com o intuito de encontrar caminhos que possam subverter a colonialidade e suas manifestações. Nos encontramos para dialogar num desenvolvimento teórico e pedagógico que abarca as diferenças culturais como potencialidades – a interculturalidade e a decolonialidade.

Percebemos que as atividades propostas pelo Espaço Cultural Vila Esperança e pela Escola Pluricultural Odé Kayodê (aqui centralizamos no jogo Mancala Ayò/Ori) reverberam nesse sentido da perspectiva decolonial. De forma geral, atividades se estruturam numa ordem contra-hegemônica ecoando formas de fazer que foram invisibilizadas pela matriz colonial do poder. Alguns elementos, desde a estrutura física às atividades realizadas no contexto escolar evidenciam esse copresença de epistemes outras, promovendo um pensamento pós abissal. Na Sala Passaredo, onde todas as crianças se encontram no início da manhã, estão os tabuleiros do jogo Ayò/Ori, tem um atabaque, alguns maracás, que harmoniosamente compartilham o espaço estantes com livros, uma biblioteca aberta ao acesso. Esses elementos representam uma alternativa de alternativas, já que são elementos que se apresentam na pluralidade das culturas africanas e indígenas compartilhando lugar, que por muitos é tido como excelência, que é o das escritas representadas pelos livros. Eles dispõem horizontalmente na importância, estando em roda, e são em vários momentos protagonizados pelas crianças. Eles não são meros adereços e nem enfeites, eles são formas de evocar cotidianamente aspectos cognitivos que perpassam a proposta educativa da Odé Kayodê.

Produzir uma ecologia dos saberes nos impulsiona a dialogar com a proposta da Etnomatemática, nos direcionando numa busca interna e externa de trilhar caminhos contra-hegemônicos. Caminhos esses que não têm o intuito de criar disputas entre qual é o melhor, mas de compreender uma pluralidade de conhecimentos, que são visibilizados e invisibilizados, partindo de uma ordem que nos domina e nos mantém como subalternos. Reconhecemos no fazer da Odé Kayodê e da Vila Esperança essa promoção de uma ecologia dos saberes. Isso pode ser evidenciado nos projetos que são desenvolvidos, como o Projeto Ancestralidade, que estuda as histórias de cada criança e família; o projeto Ñande Rekó: nosso modo de ser, que reconhece, estuda e valoriza a diversidade indígena como elemento fundante do nosso ser, trazendo as dimensões de tempo passado e presente, debatendo também sobre as problemáticas da atualidade, entre outros. Em especial na própria presença do jogo Mancala Ori/Ayò. Ressaltamos ainda que a utilização do jogo Mancala/Ayó/ Ori na Odé Kayodê, que não se apresenta como um projeto, mas transversaliza um fazer, pode ser considerado como uma ecologia dos saberes.

Percebe-se que as concepções de colonialidades abordadas nos possibilitam perceber o quanto somos manipulados por uma matriz colonial do poder, e como as colonialidades estão infiltradas em nossas formas de ser, saber e poder. Nesse sentido, por intermédio da compreensão das concepções das colonialidades, podemos notar como elas perpassam o nosso estar neste mundo e, assim, por meio das ferramentas que temos, criar possibilidades para subvertê-las. A Odé Kayodê e a Vila Esperança não estão livres dessas manipulações provocadas pelas colonialidades, mas têm se colocado desde a sua fundação nessa busca diária de rompimento. A interculturalidade traz para a nossa roda de reflexões questionamentos em relação às práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais do nosso fazer educacional. Reconhecemos que a utilização dos jogos mancalas, em especial do jogo Ayò, pode ser uma premissa para assumir uma proposta intercultural. O jogo por ele só não é capaz de ser intercultural, entendemos apenas que ele possui características que possibilitam uma proposta intercultural. Um trabalho que seja concatenado por uma ação decolonial oportuniza o romper dos aprisionamentos dos quais fomos e ainda somos presos pelo sistema hegemônico, que nos hierarquiza e inferioriza, nos classifica, nos racializa, partindo de uma retórica de narrativas

eurocêntricas. A busca de um trabalho assim encontra brechas para criar movimentos que mexam nas estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.

Reconhecemos na decolonialidade o impulso para romper com o pensamento moderno promovendo a possibilidade de converter um projeto linear e unidimensional para um projeto plural, que abale as estruturas da matriz colonial do poder, propiciando o emergir de perspectivas outras e de afirmação de processos educativos comprometidos com os sujeitos subalternizados.

Após essa construção teórica, adentramos na concepção do jogo e suas relações com a matemática. O jogo apresenta-se como uma das possibilidades de romper com a lógica estruturante de que a matemática se apropriou e vem desempenhando ao longo dos tempos nos espaços de educação. Apresentamos a distinção entre jogo e jogo educativo e ainda refletimos sobre a dificuldade na conceituação de jogo. Pensando no processo de ensino e aprendizagem da matemática, foi percebido que os jogos são um importante recurso. Por ser dinâmico, possibilita um trabalho mais atrativo e desafiador. Está diretamente ligado ao raciocínio lógico, sendo capaz de contribuir com a evolução do pensamento abstrato rumo ao conhecimento efetivo. Ficou evidente para nós que não devemos restringir o uso dos jogos somente para as contribuições reconhecidas como matemáticas; notamos que o jogo proporciona conhecimentos diversos, sendo ele um propulsor de práticas sociais, históricas e culturais.

Discorreremos sobre a diversidade do Mancala: do passado ao presente, da complexidade à simplicidade e apresentamos como o Mancala é jogado na Odé Kayodê. Ainda foi abordada a potencialidade cultural do jogo no intuito de evidenciar a África na sua pluralidade, referenciando todos os africanos e africanas que foram trazidos para o Brasil, e que, por meio de sua memória, imprimiram valores no nosso modo de ser.

No tocante ao que objetivamos, como caminho investigativo, escolhemos refletir sobre as aprendizagens matemáticas apresentadas pelas crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê por intermédio do jogo em seu caráter espontâneo. Isso implicou em observar e compreender as ações desses agentes sem que houvesse um contexto de direcionamento de um educador ou educadora. Isso foi possível pelo

trabalho que já é desenvolvido com o jogo Mancala Ori/Ayò na Odé Kayodê. As rodas de conversas com as crianças foram centrais para as nossas compreensões. A conversação se destacou como caminho metodológico. A roda já é vista nessa realidade educativa como um caminho que potencializa os diálogos horizontais, alternando os protagonistas, equalizando vozes e experiências.

O diálogo intercultural perpassou toda a nossa investigação. Conseguimos perceber que alcançamos a proposta do diálogo intercultural por meio das rodas de conversas com as crianças da Odé Kayodê e notamos que nos momentos em que estávamos registrando as crianças perante o jogo ele também esteve presente. O princípio do diálogo intercultural evidencia uma configuração holística. A roda se apresenta como potencializador de diálogos interculturais. Pautados na Etnomatemática e no quadro de operacionalização da matriz metodológica, pautados na práxis decolonial, movida pelo contemplar, conversar e refletir. As nossas reflexões foram baseadas no tripé da práxis decolonial. Apresentadas também as situações que apareceram nas rodas de conversas bem como a reflexão mediatizada por nós em várias situações de jogo na Escola Pluricultural Odé Kayodê.

A nossa percepção foi de que as crianças da Escola Pluricultural Odé Kayodê sabem jogar e tem o hábito de jogar. Um número expressivo de crianças trouxe em suas falas o que aprenderam ao jogar com os próprios colegas em momentos diversos. Isso também evidencia a presença contínua do jogo no ambiente escolar. Ainda ficou evidente que as crianças têm acesso ao jogo em várias situações, evidenciando que o jogo está em um ambiente aberto e de livre acesso.

Entre a complexidade de tabuleiro de madeira até a simplicidade de tabuleiros feitos no chão, o jogo mancala Ayò vai germinando no solo goiano, propagando-se entre as crianças e seus familiares. Isso foi refletido pelo fato das crianças utilizarem o jogo fora do contexto escolar, compartilhando as experiências educativas no ambiente familiar. Pudemos perceber um marcador decolonial da solidariedade, trazendo como elemento a categoria antológica do poder, visto que nessa multiplicidade de possibilidades propaga-se que o jogo pode ser acessado e jogado por todos e todas que tiverem interesse, sendo ele um aglutinador no lugar de ser excludente. Essa compreensão e o encantamento das crianças pelo jogo fica evidenciado também pelo aspecto dinâmico que o jogo possibilita referente à sua

produção e utilização. Podemos perceber que o aspecto dinâmico do jogo subverte a ordem do capitalismo, já que ele é democrático, dando a possibilidade de acesso ao jogar a todos e todas que se interessarem, além de não estimular a compra do tabuleiro nem o consumismo como nos jogos eletrônicos de celular, nos quais é necessário fazer compras pelo cartão de crédito. Ressaltamos aqui ainda o marcador da decolonialidade, a questão da solidariedade e a questão da prática de democracia. Ainda podemos evidenciar por essa dinamicidade e criatividade uma ecologia de saberes, visto que, por trás do tabuleiro de madeira tem uma ciência (ou várias ciências) em sua confecção, e no tabuleiro de argila existem outras formas de saberes e fazeres.

Outro ponto marcante da pesquisa foi perceber que as crianças, inspiradas em tabuleiros de grau IV, reinventaram uma nova possibilidade de jogar usando ao mesmo tempo dois tabuleiros. Os desafios e cálculos matemáticos também tiveram uma maior complexidade, já que agora o jogo ficou com o dobro de sementes, tendo o total de 96 sementes. O jogo continuou no sentido anti-horário, jogando duas pessoas. A forma de colheita também não sofreu alterações. Isso reflete um dos marcadores da decolonialidade, visto que o conhecimento do jogo, entendido como um saber contextualizado, foi incorporado à realidade da Odé Kayodê, se opondo a uma naturalidade de saber, mas se colocando nesse diálogo entre a tradição, como se joga de acordo com os princípios africanos, e como se faz no presente nesse contexto.

Outro ponto relevante que pudemos perceber é que o jogo pode ser apresentado para crianças de diversas idades, inclusive da educação infantil (4 e 5 anos), mas que pela complexidade do jogo é necessária uma construção e apresentação das regras de forma gradativa, podendo ser necessárias adaptações, e é necessária uma prática constante para o entendimento.

O jogo se apresenta como algo de estima entre as crianças. Isso traz um indicativo de como os jogos, e aí trazemos no plural, na ideia de pensar na perspectiva da presença de vários tipos de jogos, fazem parte do universo educacional. Temos ciência de que o jogo pelo jogo não atinge toda sua potencialidade, mas entendemos que se o jogo fizer parte dos ambientes escolares todos ganham.

Evidenciamos na experiência do jogo Mancala Ori/Ayò a alegria e o prazer na realização dessa atividade. É um aspecto que se conecta ao aspecto cultural e religioso do jogo apresentado pela relação dele com as características de Ifá, trazendo por meio da leitura dos Odús a presença do jogo. Esse é uma abordagem que poderá ser aprofundada em outros trabalhos.

Ficou evidente o grande apreço das crianças pelo jogo mancala Ayò, e que, além de aprenderem matemática, elas o sentem como um jogo especial, divertido e bonito. As crianças ainda ressaltaram a necessidade de jogar com sementes por conectar a um dos princípios filosóficos do jogo, que é o semear e colher. As crianças da Odé Kayodê têm familiaridade com o princípio de semear e colher por terem uma relação próxima com o cultivo e cuidado com a terra. Muitas crianças vivenciam em seu cotidiano essa prática, pois tem familiares que são pequenos produtores rurais. Um outro motivo para essa familiaridade tem a ver com o projeto Vivência Ambiental, uma das atividades propostas pelo Espaço Cultural Vila Esperança/Odé Kayodê. A compreensão do jogo se funde numa relação dialógica entre teoria e prática, visto que semear e colher são conteúdos apreendidos e vivenciados nessa escola. Isso permite que as crianças se conectem com a cultura ancestral do jogo Ayò em fusão com a sua realidade, já que o jogo não é externo a seu contexto, pois trabalha com aspectos que têm sentido e significado.

Ainda trazendo de forma ampla a compreensão do jogo pelas crianças, emergiu a relação do jogo com a proposta da escola e surgiu a questão do jogo com a relação da ancestralidade. A ancestralidade transversa e perpassa todo o ano letivo da escola, enfatizando aspectos plurais dessa ancestralidade. Ela se encontra nos estudos e vivências das ancestralidades indígenas e nas ancestralidades africanas e afro-brasileiras. Evidenciar essa abordagem pedagógica da ancestralidade, que é reconhecida também pelo jogo Ayò/Ori, nos possibilita reconhecer presentes alguns marcadores da decolonialidade. Percebemos que há um questionamento do eurocentrismo, que há uma conjugação de diferentes saberes, identidades que decolonizam o ser. Rompe-se com a lógica do capitalismo, pois valoriza os idosos. Apesar das colonialidades que operam de forma massacrante todo o sistema de ensino, Odé Kayodê, com a sua proposta, é sinônimo de insurgência.

O território, que é o próprio tabuleiro, representa uma propriedade coletiva. Isso é percebido na fala e postura das crianças enquanto jogam. O jogo traz como

princípio que a terra é um bem coletivo, e com isso não podemos deixar o nosso oponente sem sementes. Essa ideia traduz, a nosso ver, uma perspectiva decolonial, observado que constrói uma lógica contrária à que impõe as colonialidades (poder e ser) provocando esse sentido de liberdade e do direito à terra e ao alimento.

A compreensão do jogo pela lente da Etnomatemática nos permitiu olhar para o jogo Ayò/Ori de forma circular, entendendo as várias dimensões que o compõem sem hierarquizações. A utilização do jogo africano mancala Ayò propiciou o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, estimulou a compreensão dos aspectos da cultura africana, oportunizou a ampliação de conceitos e ainda foi promotora de uma educação antirracista, decolonial e intercultural, uma vez que conhecendo a cultura africana mediante o mancala podemos inverter visões preconceituosas e ainda pensar a decolonialidade do saber, do poder e do ser, evidenciando como marcador da decolonialidade do saber o questionamento do eurocentrismo, e ainda como marcador da decolonialidade do ser o respeito à diferença. Reforçando de que o jogo não é matemática pura.

Podemos perceber que a Etnomatemática traz, na sua essência, a possibilidade de revelar e valorizar a diversidade, evidenciando a coexistência de diferentes epistêmes, reconhecendo as produções de conhecimentos protagonizados pelos mais diversos. Neste trabalho, a visibilidade da diversidade, com foco nas matrizes africanas e afro-brasileiras, tivemos como aporte a lei 11.645/08. A Etnomatemática contribuiu ao relacionar a matemática e os saberes culturais, tendo como suporte da lei 11.645/08.

Pensando no processo de ensino e aprendizagem, na Escola Pluricultural Odé Kayodê utiliza-se o jogo mancala como importante recurso didático que, por ser dinâmico, possibilitou a experiência da matemática de forma mais atrativa e desafiadora, conectada à questão do raciocínio lógico, sendo capaz de contribuir com a evolução do pensamento abstrato para o conhecimento efetivo.

A proposta de Etnomatemática busca também compreender o fazer e saber matemático das culturas marginalizadas, reconhecendo que todos os grupos culturais realizam e fazem matemática, e que dentro das universidades existe uma entre tantas outras matemáticas. É notório que reconhecer num jogo africano a presença de matemática é contribuir para a construção da nossa identidade, valorizando aqueles que foram marginalizados do processo de construção do conhecimento. Articulando

num refazer contínuo, ecoando o fazer decolonial e intercultural como processos que entrecruzam reverberando forças, iniciativas e perspectiva ética que nos instigam a questionar, transformar, rearticular e construir.

Esse olhar para o jogo partindo das compreensões das crianças comunga as três categorias ontológicas. Primeiro desconstruindo a hegemonia do saber como um lugar privilegiado das pessoas adultas. Escutar as crianças nos impulsiona a conjugar os diferentes saberes na diversidade de quem o produz. No nosso caso, evidenciado por meio das percepções das crianças. Segundo, com relação à categoria ontológica do poder, entendendo o aspecto solidário e de prática de uma democracia de escuta. Por último, com relação ao ser, entendendo as crianças como sujeitos também produtores de conhecimentos.

Ao utilizarmos o jogo africano Mancala Ayò/Ori estamos propiciando o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, estimulando a compreensão dos aspectos das culturas africanas, oportunizando a ampliação de conceitos e promovendo educação antirracista, uma vez que, conhecendo as culturas africanas mediante o referido jogo, podemos combater visões preconceituosas e racistas.

O Mancala Ori/Ayò traz o princípio da circularidade, o cultivo do solo e a distribuição contínua das sementes que estão envolvidas nos movimentos do jogo e que refletem as práticas e conhecimentos ancestrais africanos. Ao jogá-lo, podemos nos apropriar dos princípios filosóficos africanos como a cooperação, a competição, o respeito ao próximo, o autocontrole, o compartilhar, o trabalho em equipe e o planejamento.

O jogo mancala Ori/Ayò, quando pautado na Etnomatemática, além de propiciar o desenvolvimento de capacidades intelectuais, organização do pensamento e agilidade do raciocínio, ainda assume o viés transdisciplinar. A utilização desse tipo de jogo nos instiga a vivenciar e promover uma educação matemática acolhedora das diversidades que, portanto, é promotora de práticas que legitimam outras epistemologias, apropriando-se da Etnomatemática como propiciadora de uma educação intercultural e decolonial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Acácio; Prefácio Jogos de semear da África. In: **Mancala Awelé** São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. Mancala Awelé. [livro digital] – São Paulo : SME / COCEU, 2020. (Coleção Jogos de Tabuleiro, v. 3). 146 p. : il.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. n. 11. Brasília, maio-agosto de 2013, p. 89-117.

BARBOSA, Aline de Sousa; BARBOSA, Otávia Xavier. A importância das igrejas católicas para o fortalecimento do turismo religioso na cidade de Goiás/GO. **Revista Territorial**, Cidade de Goiás, v. 7, n. 1, p. 01-14, 2018.

BRANDÃO, Sheylane Nunes. **A educação pluricultural na Vila Esperança: caminhos, tramas e diálogos do tornar-se sujeito**. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

CAMPOS, Vera Felicidade de Almeida. **Mãe Stella de Oxóssi: perfil de uma liderança religiosa**; Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: CANDAU, V.M (Org). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a, p. 107-138.

CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Reinventar a escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CLIMENTE, Jordi. Ayo and other games: Some newly described mancala games from southwestern Nigeria. **Món Aualé**. Revista divulgativa dels jocs mancala; 1º de março, 2014, p. 3-29.

COPPE-OLIVEIRA, Cristiane. **Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana**. Rio de Janeiro: CEAP, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan/abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (orgs) **Etnomatemática: Currículo e formação de professores**. 2 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Elo entre as tradições e a modernidade**. 5 ed. Coleção Tendências em Educação Matemática. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

D'AMBROSIO, U. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande, UFMS, v. 9, n. 20, p. 222-234, 2016.

DIÁRIO OFICIAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Comunicado. A realização do curso: "Iniciação ao jogo de mancala awelé". **COMUNICADO Nº 225, DE 09 DE MARÇO DE 2016**, Diário Oficial da Cidade de São Paulo, n. 61, p. 41, 10 mar. 2016. Disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/NavegaEdicao.aspx?ClipId=AF07S3II3CVNce2IIC9US7S2UJD>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.1, enero/diciembre. p. 51-86. 2003.

FERREIRA, Rogério. **Educação escolar indígena e Etnomatemática**: a pluralidade de um encontro na tragédia pós-moderna; 245 f. Tese (Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). São Paulo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRAGA, Ana; SANTOS, Maria Teresa. Ouri, um jogo Mancala; **Educação Matemática**, n. 76, p. 9-11, jan/fev. 2004.

GNEKA, Georges. Plantar e colher com o awalé. In: LIMA, Heloísa Pires; GNEKA, Georges; LEMOS, Mário. **A semente que veio da África**. 3 ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GROSFOGUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 455-491.

HABER, Alejandro. Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. **Revista Chilena de Antropología**, n. 23, 2011. p. 9-49.

HANSON, Jon; HANSON, Sue; **All about mancala**: its history and how play. 1. ed. United States of America: Editora, 2003.

KARMAN, Roger; CROPANI, Elizabethi di. **Os Melhores Jogos do Mundo**. São Paulo: Abril, 1978.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo-SP: Cengage Learning, 2016.

LIMA, Maurício de Araújo. **A remediação do jogo Mancala**: do tabuleiro cavado no chão ao ambiente virtual da rede mundial de computadores. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social), Pontifícia Universidade Católica de Minas, PUC-Minas, Belo Horizonte, 2010.

LOPES, Véra Neusa. Mankala: Jogo de tabuleiro de origem africana explora valores e habilidades. **Revista do Professor**; Ano 24; nº 96; Porto Alegre; out/dez. 2008 p. 13-18.

MACEDO Lino de.; PETTY, Ana Lúcia Sícoli.; PASSOS, Norimar Chiste. **Aprender com os Jogos e Situação Problema**. Rio de Janeiro: Artmed, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 396-443.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 31, Número 1; Janeiro/Abril; 2016. p. 75-97.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERDINADO-COSTA. Joaze; MALDONADO-TORRES. Nelson; GROSGOUEL. Ramón;(Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades). p. 27-54.

MARIM, Vlademir; BARBOSA, Ana Carolina Igawa; Jogos matemáticos. In: COOPE DE OLIVEIRA, Cristiane; MARIM, Vlademir (Orgs). **Educação Matemática**: Contextos e práticas docentes. 2 ed. Campinas-SP: Alínea, 2014, p. 223-238.

MARINS, Luis L. Èsù òta òrìsà: um estudo de oríki. **Revista Olorun** n. 71, abril de 2019.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, V. II, n. 11, Ago/Dez. 2017.

MIGNOLO, Walter D., La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa** [en línea] 2008, (Enero-Junio): [Fecha de consulta: 18 de junio de 2018]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813>> ISSN 1794-2489.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Entrevista concedida a Facundo Giuliano y Daniel Berisso. **Revista del IICE**, nº 35, 2014.

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017. ISSN 1806-9053. Disponível em <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>.

MONTEIRO, Alexandrina; OREY, Daniel; DOMITE, Maria do Carmo Santos; Etnomatemática: papel, valor e significado; In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério. **Etnomatemática: papel, valor e significado**. 2 ed. Porto Alegre-RS: Zouk, 2006. p. 13-37.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.); **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática; In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida;(Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 81-98.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNIZ, Cristiano Alberto; **Brincar e Jogar: enlases teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

NAZARENO, Elias. Revisitando o debate acerca da modernidade a partir da colonialidade do poder e da decolonialidade. **Revista Nós**, v. 03, p. 27-45, 2017.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedrozo; Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **FAIA**. v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Hallazgos**, v.16, n. 31, p.149-168, 2019. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>.

ÒKÉWÁNDÉ, Olúwolé Tẹ̀wógboyè. A Semiotic Investigation of Philosophical Relations between Ifáand Ayò Ọ̀lọ̀pọ̀n among the Yorùbá People of Nigeria. **Nokoko**, v. 6, p. 317-346, 2017.

OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

ORÍMÓÒGÙNJÉ Ọ̀ládélé Caleb. The Value of Ayò Game among the Yorùbá. A **Publication of the Department of Linguistics and Nigerian Languages**, Adékúnlé Ajásin University, Àkùngbá. 2014. n.p <https://ir.unilag.edu.ng/handle/123456789/8753>

OYÈLÉKÈ, Richard O. *et al.* (2014). African Contextual Cognitive for Demented Patients: The game Ayò Ọ̀lọ̀pọ̀n.

PEREIRA, Rivaldo Pevidor; CUNHA JUNIOR, Henrique- **Mancala: O jogo africano no ensino da matemática**. Curitiba-PR.: Ed. Appris, 2016.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV Para o Campo da Educação Matemática, História e Cultura Africana**. Fortaleza: UFC, 2016. 336 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PERES, Élida de Sousa; FILHO, Erasmo Borges de Souza. Relações étnico raciais e etnomatemática nas teses e dissertações brasileiras (2008-2018): desafios da história e cultura negra como prática escolar. **Rematec: Revista de matemática, ensino e cultura**; Ano 13, n. 29, p. 148-164, set/dez. 2018.

PINHEIRO, Emicleia Alves; FALLETI, Renata Tavares de Brito; A prática pedagógica da Escola Pluricultural Odé Kayodê: Resistência e transformação; In: LIBÂNEO. José Carlos [et al] (org.). **Em defesa do direito à educação escola**: didática, currículo e políticas educacionais em debate [Ebook]. Goiânia: Gráfica UFG, p. 129-140, 2019.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Pluricultural Odé Kayodê. 2019.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Pluricultural Odé Kayodê. 2021.

POWELL, Arthur B.; TEMPLE, Oshon L. Semeando Etnomatemática com Oware: Sankofa. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro: nº 40, p. 91-106, ago. /2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANGER. Eduardo (Org) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Setembro 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 84-130.

QUERINO, Manuel. **A raça africana e os seus costumes**. SALVADOR: Editora PRAÇA DA SÉ, 1955.

RIBEIRO, José Pedro Machado; FERREIRA, Rogério. Educação escolar indígena e Etnomatemática: um diálogo necessário. In: RIBEIRO, José Pedro Machado; DOMITE, Maria do Carmo Santos; FERREIRA, Rogério. **Etnomatemática**: papel, valor e significado. 2 ed. Porto Alegre-RS: Zouk, p. 149-160, 2006.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma africana no Brasil**: Os Iorubás. São Paulo: Editora Oduduwa, 1996.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto de. Ensino Fundamental. In: **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília**: SECAD, 2006, p. 53-75.

ROSA, Mana Marques. **Sistema museológico**: por uma etnografia dos museus da Cidade de Goiás (GO); 2016. 194 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em antropologia social. UFG. Goiânia, 2016.

SALAMI, Síkirù (Prof. King). **Ogum**: Dor e júbilo nos rituais de morte. São Paulo: Oduduwa, 1997.

SÀLÁMÌ, Síkirù (King); RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Exu e a ordem do universo**. 2. Ed. São Paulo: Oduduwa, 2011. 479 p.

SANT'ANA, Jonathas Vilas Boas de. **Cadernos, tranças, flechas e atabaques**: a Escola Pluricultural Odé Kayodê sob uma ótica decolonial, complexa, transdisciplinar, intercultural e criativa. 2018. 229 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação interdisciplinar em educação, linguagens e tecnologias. UEG. Anápolis, 2018.

SANTOS, Antônio dos Bispo. **Colonização, Quilombos**: modos e significações. 2ª ed. Brasília, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 17-83.

SANTOS, Eliane Costa; A MILENARIDADE DOS JOGOS DE TABULEIRO: UMA SEMENTE QUE VEIO DA ÁFRICA. In: **Mancala Awelé** São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. Mancala Awelé. [livro digital] – São Paulo : SME / COCEU, 2020. (Coleção Jogos de Tabuleiro, v. 3). 146 p. : il.

SANTOS, Eliane Costa.; FRANÇA, Maria da Conceição dos Santos. Simbiose entre Etnomatemática e a cultura Africana: Jogo Mancala Awelé em sala de aula. **Com a Palavra, o Professor**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 88-99, jan/abril. 2017. ISSN 2526-2882. Disponível em: <<http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/170>>. Acesso em 18 jun. 2018.

SILVA, Matheus Moreira; RIBEIRO, José Pedro Machado; FERREIRA, Rogério. O tema contextual 'Cultura e Comércio' na formação de professores indígenas à luz da Etnomatemática. **TEMPORIS [AÇÃO]**, v. 18, p. 99-112, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Vanessa Nascimento. **Projetos Extraescolares do curso de Educação Intercultural e a educação escolar indígena**: um olhar Etnomatemático sobre os saberes e fazeres Javaé. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SOUZA, Robson Max de Oliveira. **Noções de Saúde e Doença na Tradição de Orixá e o Papel do Sacrifício**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

TAMAYO-OSORIO, Carolina. A colonialidade do saber: Um olhar desde a Educação Matemática. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 39-58, dic. 2017. ISSN 2011-5474. Disponível em: <<http://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/475>>. Acesso em abril de 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira In: **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão e Azoilda Loretto da Trindade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-17

VERGANI, Teresa. **Educação Etnomatemática**: o que é? Natal: Ed. Flecha do Tempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis. WALSH, Catherine (orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz, Bolívia: Instituto Internacional de Integración, 2010.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, V.26 n.83. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>> Acesso em 10 abr. 2019.

ZASLAVSKY, Claudia. **African Counts**: Number and pattern in African cultures. 3ª ed. Lawrence Hill Books, 1999.

GLOSSÁRIO

Atabaque: instrumento musical de percussão composto por um corpo de madeira e uma pele animal

Afoxé Ayó Delê: inspirado nos Afoxés da Bahia, é um cortejo afro que percorre as ruas da cidade de Goiás às margens do Rio Vermelho. É composto por pessoas trajando roupas afro, algumas carregando elementos africanos, outras levam flores, outros compõem a bateria percussiva com instrumentos como agogôs, atabaques e xequerês.

Ayò: em iorubá significa alegria, felicidade. Nome de uma variante do jogo Mancala na Nigéria. Também conhecido como Adi no Benim; Andot no Sudão; Awele, na Costa do Marfim; Aware, em Burkina; Baulé, na Costa do Marfim, Filipinas e Ilhas Sonda; Oware em Gana; Ouri em Cabo Verde; Kalah na Argélia; Wari, no Sudão, Gâmbia, Senegal e Haiti.

Babalorixá: sacerdote de Orixá. Conhecido no Brasil como Pai de Santo.

Bom Dia: roda inicial de encontro diário das crianças e educadores da Escola Pluricultural Odé Kayodê para compartilhamento de informações, opiniões, estabelecimento de combinados e organização do dia de estudos.

Ebó: oferenda aos Orixás.

Egbé: sociedade, comunidade. Também se referindo ao Ilê Axé ou casa de Orixá.

Egbe Omodua Opó Odé Arolê Osungbemi: nome do templo de Orixá existente no Espaço Cultural Vila Esperança.

Exú: Orixá da ordem, disciplina e organização.

Ifá: Orixá da sabedoria. Nome do oráculo consultado exclusivamente por um sacerdote de Ifá.

Ilê Axé Opó Afonjá: uma das mais antigas comunidades de candomblé da Bahia fundada por Oba Biyi (Eugênia Anna dos Santos).

Ioruba: língua originária dos iorubás da Nigéria, Benim e Togo.

Iyá Egbé: cargo feminino de liderança e conselheira da comunidade de Orixá.

Iyalorixá: sacerdotisa maior dentro de uma casa de Orixá. Conhecida no Brasil como Mãe de Santo.

Iyá kekere: mãe pequena da casa de Orixá.

Mancala: família de jogos com mais de 200 variações.

Maracá: instrumento sonoro de origem indígena composto por uma cabaça ou coité contendo sementes ou pedras dentro.

Odé Kayodê: o caçador que traz alegria. Nome iniciático de Mãe Stella de Oxóssi.

Odú: destino. O *corpus* literário de Ifá é composto por 256 odús ou caminhos. Ver Ifá.

Ojó Odé: dia do caçador. Tarde de vivências africanas e afro-brasileiras realizada no Espaço Cultural Vila Esperança.

Ori: cabeça. É ao mesmo tempo a cabeça física e o Orixá primordial da existência de uma pessoa.

Oxóssi: Orixá caçador, um Odé.

Porancê Poranga: tarde de vivência cultural e estudos das culturas indígenas realizado no Espaço Cultural Vila Esperança.

Quilombo: salão circular que faz referência às aldeias africanas e aos Quilombos da resistência à escravização no Brasil. Uma das primeiras construções do Espaço Cultural Vila Esperança.

Sacyzada: estudos e vivências das culturas brasileiras, cultura popular, bem como de suas entidades como o Saci, Iara e Curupira. Festa na rua reunindo toda comunidade.

Sala Passaredo: salão central da Escola Pluricultural Odé Kayodê onde a comunidade escolar se encontra para reuniões e eventos como a roda do “Bom dia”.

Sùúrù ou Surù: paciência. Um dos nomes iniciáticos de quem cultua Orixá.

Território Livre: construção localizada no Espaço Cultural Vila Esperança. Teatro de arena com elementos que fazem referência às culturas pré-colombianas.

APÊNDICES

Apêndice A

Figura 21: As regras usadas na Odé Kayodê



REGRAS DO JOGO AYÓ



O jogo começa colocando 4 sementes em cada uma das doze cavidades. O jogador que inicia o jogo colhe todas as sementes de uma de suas cavidades e semeia uma a uma nas cavidades seguintes, no sentido anti-horário. Essa regra mantém-se para todas as jogadas.

Se ao semearmos a última semente numa cavidade do adversário e esta tiver duas ou três sementes (contando a última que acabamos de semear), podemos colhê-la. Isto é, retiramos todas as sementes.

Se ao depositarmos a última semente numa casa do adversário e esta tiver mais de duas sementes (contando a última que acabamos de semear), não podemos colhê-la. Passando a vez para o adversário.

O jogo finaliza quando um jogador fica sem sementes para semear. Então contam-se as sementes e vence quem conseguiu colher mais, durante o jogo.



fonte: Acervo da Escola Pluricultural Odé Kayodê

Apèndice B

