



Rogério Zaim de Melo

**Jogar e brincar de crianças pantaneiras:
um estudo em uma “Escola das Águas”**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Rosália Maria Duarte
Co-orientadora: Prof^a. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Rio de Janeiro
Setembro de 2017



Rogério Zaim de Melo

**Jogar e brincar de crianças pantaneiras:
um estudo em uma “Escola das Águas”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Co-orientadora

UFMS-CPAN

Prof^a. Mônica Caldas Ehrenberg

FEUSP

Prof^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

UERJ

Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 25 de Setembro de 2017.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Rogério Zaim de Melo

Mestre em Educação Física (2003) pela Universidade de São Paulo. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (1997). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul desde 2010.

Ficha Catalográfica

Melo, Rogério Zaim de

Jogar e brincar de crianças pantaneiras : um estudo em uma “Escola das águas” / Rogério Zaim de Melo ; orientadora: Rosália Maria Duarte ; co-orientadora: Márcia R. N. Sambugari. – 2017.

147 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Cultura lúdica. 3. Cultura escolar. 4. Cultura pantaneira. 5. Escola das águas. 6. Pantanal. I. Duarte, Rosália Maria. II. Sambugari, Márcia R. N. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

A minha Ohana, Iris, Luiza, Marília e Caio
A Dona Gigita, que agora pode se gabar de ter um filho doutor
A todas as crianças das águas do Pantanal Sul-mato-grossense

Agradecimentos

Sou feito de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa, mais humano, mais completo.
Cora Coralina

Nesse imenso *patchwork* que é a minha vida o doutorado tornou-se um enorme retalho, com os professores e funcionários da PUC-Rio, com os amigos feitos no Rio de Janeiro, com a família que me acolheu no Rio de Janeiro e com todos que deixaram um pouquinho de si comigo. Por isso presto aqui uma homenagem a todos, deixando o meu mais sincero obrigado.

Aos Professores Mônica, Fabiano, Rosália, Alicia e Marcelo Andrade que não mediram esforços para que o doutorado institucional PUC-Rio/UFMS acontecesse;

Às minhas amadas orientadora, Rosália e co-orientadora, Marcia Sambugari, alicerce científico para a construção desta tese.

Aos professores Alberto, Zena e Cristina, pelas primeiras leituras e contribuições do embrião desta tese. À professora Mônica Kassar, por ter aceitado participar do exame de qualificação II.

Às professoras Vera Vasconcellos e Mônica Ehrenberg, por aceitarem integrar a Banca Examinadora.

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo apoio, quer seja com os professores do Campus do Pantanal, quer seja pelo afastamento das minhas funções docentes, período necessário para a integralização deste curso;

Ao corpo docente do Departamento de Educação da PUC-Rio;

Aos funcionários da PUC-Rio, em especial a Marnie e Nancy, que nos atendiam com toda a disposição, sanando nossas dúvidas, nos guiando;

À Professeur Simone Marie, pour leur patience et leur dévouement aux étudiants Corumbá! Merci!

À Fundect, por nos conceder auxílio financeiro para uma parte desta etapa de nossas vidas;

À prefeitura Municipal de Corumbá que autorizou a minha estada na Escola Fazenda Santa Mônica para a realização da pesquisa de campo deste estudo;

À gerência da Fazenda Santa Mônica, pelo apoio na realização do levantamento dos dados empíricos;

Ao Instituto Santa Mônica que não mede esforços para propiciar uma educação de qualidade aos alunos da EFSM;

Às crianças da escola, por desnudarem suas almas, me mostrando como é rica a sua cultura lúdica;

Ao meu cunhado, André Luís, tradutor oficial desta tese;

Ao artista Luã Tachibana, pelos elementos gráficos e o maravilhoso vídeo animado de apresentação da tese;

As meninas do GRUPEM, Carla, Mirna, Lilian, Jaque, Barbara, Patricia, Thays, Aldenira, Beth e ao bendito fruto Lucas pelas segundas-feiras maravilhosas regadas a muitos biscoitos e conhecimento;

Aos Fittipaldi Areas, em especial ao Fitti e o Sr Plínio, não consigo vislumbrar o que eu passei sem a generosidade de vocês;

Aos integrantes do G10 Dinter, em especial as amadas Barbara e Carol e, Camilo, vocês foram essenciais em todo esse percurso;

Aos meus alunos, desde o Magsul, passando pela Adê Marques, Mendes Gonçalves, Apae, João Carlos Pinheiro Marques, Adezinho, Uniderp, Unigran e UFMS, aprendi e aprendo diariamente com vocês.

A minha sogra, que durante as minhas ausências, se fez presente no dia a dia dos “meus”, cuidando, zelando, sendo literalmente “mãe” duas vezes.

A minha família, minha linda esposa Iris e meus filhotes, Luiza, Maricota e Caio, que entenderam as minhas ausências, minhas mudanças de humor, me dando suporte material, emocional, espiritual para que eu conseguisse sonhar em ser doutor. Sem vocês nada disso seria possível.

Resumo

Zaim-de-Melo, Rogério. Duarte, Rosália Maria. Sambugari, Márcia Regina do Nascimento. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma “Escola das Águas”. Rio de Janeiro, 2017. 147p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O Pantanal sul-mato-grossense, no município de Corumbá, possui as denominadas “Escola das Águas”, assim chamadas por estarem situadas em regiões de difícil acesso e sofrerem a influência do ciclo das águas do pantanal, período marcado pela cheia dos rios, de dezembro a junho e a vazante dos mesmos, nos meses restantes. A tese tem o propósito de analisar a cultura lúdica das crianças de uma “Escola das Águas”, e sua relação com a experiência escolar tendo como questões norteadoras como é constituída a cultura lúdica de crianças das águas? Do que brincam e como brincam crianças pantaneiras, isoladas, temporariamente do meio urbano? Como aprendem os jogos e brincadeiras que realizam? Têm acesso a mídias? Como expressam sua cultura lúdica e sua aprendizagem do brincar no ambiente escolar? Como relacionam cultura lúdica e cultura escolar no período em que residem na escola? Foram realizadas observações, entrevistas, desenhos produzidos pelas crianças sobre jogos e brincadeiras e fotografias de jogos e brincadeiras realizados pelas crianças na escola na Escola Fazenda Santa Mônica. O levantamento dos dados teve a duração de 15 dias em agosto de 2016. Participaram do estudo 31 alunos, 04 professores e 02 monitores. Os dados foram analisados e categorizados em cinco eixos temáticos: 1. Tipologia do jogo/brincadeira empregado; 2. Preferência lúdica das crianças 3. Meios de transmissão da cultura lúdica; 4. Presença de mídias na cultura lúdica; e 5. Cultura lúdica e cultura escolar. A pesquisa apontou que a cultura escolar é um elemento limitador da cultura lúdica das crianças, principalmente no que diz respeito a brincadeiras feitas na natureza. A cultura pantaneira é quase inexistente nas atividades lúdicas desenvolvidas pelas crianças.

Palavras-chave

Cultura lúdica; Cultura escolar; Cultura pantaneira; Escola das Águas; Pantanal

Abstract

Zaim-de-Melo, Rogério. Duarte, Rosália Maria. Sambugari, Márcia Regina do Nascimento. (Advisor) **Play of Pantanal children and the relationship with school culture: a study in a "Escolas das Águas"**. Rio de Janeiro, 2017. 147p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The Pantanal in Mato Grosso do Sul, in Corumbá city, possesses the “Escola das Águas” (School of Waters), so called since they are located in an area that is difficult access because of the influence of the Pantanal water cycle. A period noted by rivers flooding from December to June and the low waters in the remaining months. The purpose of this thesis is to analyze the children's ludic culture in a “Escola das Águas” and its relationship with the school experience, with the primary question of how the children's ludic culture is comprised. What do Pantanal children do for play and how do they play being isolated during temporary occasions from the urban environment. How do they learn, and which games they play? Do they have access to media? How do they express their play culture and learning of play in the school environment? How do they relate ludic culture and school culture in the period in which they are in school? This thesis will include observations, interviews, drawings produced by the children about games and photographs of games made by the children in Escola Fazenda Santa Mônica. Data survey lasted 15 days in August 2016. Thirty-one students, four teachers and two monitors have participated in the study. The data was analyzed and categorized into five thematic axes: 1. Type of game / game used; 2. Children's playful preferences 3. Ludic cultures means of transmission; 4. Presence of media in the ludic culture; And 5. Ludic culture and school culture. The research pointed out that the school culture is a limiting element of the children's ludic culture, especially when it comes to games taking place in nature. Pantaneira's culture is almost non-existent in the game activities developed by children.

Keywords

Ludic culture; School culture; Pantanal's culture; Escola das Águas; Pantanal

Sumário

1	Introdução	15
1.1	Questões Iniciais, Objeto e Objetivos	18
1.1.1	Objetivo Geral	18
1.1.2	Objetivos Específicos	18
2	As Escolas das Águas	20
2.1	Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM)	25
2.1.1	O espaço escolar	27
2.1.2	As crianças pantaneiras da EFSM	34
2.2	Tempo Imarcescível	38
3	Culturas da Infância	41
3.1	Cultura Escolar	43
3.2	Cultura Lúdica	46
3.2.1	Jogos, brinquedos e brincadeiras	49
3.2.2	Jogos/Brincadeiras Tradicionais	55
3.2.3	Jogos e brincadeiras na era digital	57
3.2.4	Jogos e brincadeiras em contextos não urbanos: alguns estudos	61
3.2.5	Jogos em brincadeiras com crianças sul-mato-grossenses	63
4	Caminho Metodológico	65
4.1	Lócus da Pesquisa	65
4.2	Participantes	66
4.3	Considerações Éticas da Pesquisa	66
4.4	Procedimentos para produção dos Dados	67
4.5	Procedimentos para análise dos Dados	70
5	A cultura lúdica das crianças da EFSM	71
5.1	Tipologia do Jogo/ Brincadeira	72
5.1.1	Jogos e brincadeiras espontâneas	73
5.1.2	Jogos de Regras	83
5.1.3	Jogos Tradicionais	100
5.1.4	Presença de brinquedos nos Jogos/brincadeiras	101

5.2 Preferência lúdica das crianças	103
5.2.1 Preferencia lúdica expressa iconograficamente	105
5.3 Meios de transmissão da cultura lúdica	109
5.4 Presença da mídia na cultura lúdica	113
5.5 Cultura lúdica e cultura escolar: caminhos que se entrecruzam	116
6 Considerações finais	123
7 Referencias bibliográficas	127
8 Anexos	135
8.1 Localização das Escolas das Águas	135
8.2 Número de alunos matriculados	136
8.3 Autorização da Prefeitura	137
8.4 Parecer do Comitê de Ética	138
8.5 Quadro Horário EFSM	141
9 Apêndices	142
9.1 TCLE Responsáveis	142
9.2 TCLE Docentes e Monitores	143
9.3 TALE	144
9.4 Roteiro de Entrevistas Crianças	145
9.5 Roteiro de Entrevistas Professores	146
9.6 Roteiro para a Entrevista com os monitores	147

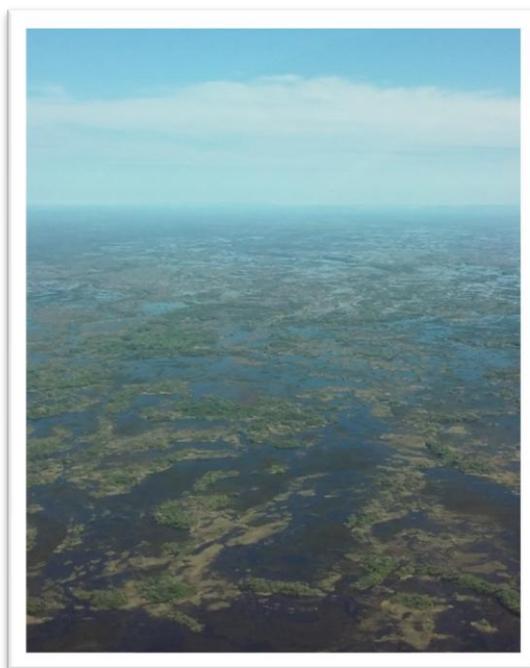
Lista de Figuras

Figura 1: Inundação do Rio Paraguai	17
Figura 2: Mosaico com as entradas das Escolas das Águas	22
Figura 3: Meios de transporte até as escolas	24
Figura 4: Entrada da escola	25
Figura 5: Vista aérea da escola no período de cheia	26
Figura 6: Mosaico dos animais encontrados no entorno da escola	28
Figura 7: Mosaico das salas de aula	28
Figura 8: Mosaico da sala de aula do 4º e 5º ano	29
Figura 9: Jogos e brinquedos disponíveis para as crianças	30
Figura 10: Beliches e triliches dos dormitórios	31
Figura 11: Relações familiares	37
Figura 12: Crianças brincando de esconde-esconde	49
Figura 13: Crianças jogando taco	56
Figura 14: Cascão jogando 3DS	57
Figura 15: Crianças fotografando	69
Figura 16: Crianças com um tatu	75
Figura 17: Criança lançando um pedaço de madeira na bocaiuveira	76
Figura 18: Meninas brincando de casinha	77
Figura 19: Crianças brincando de trator	78
Figura 20: Criança jogando <i>bolita</i>	85
Figura 21: Pique no alto	86
Figura 22: Criança pulando corda	90
Figura 23: Nós quatro	94
Figura 24: Jogos de regras por gênero	99
Figura 25: Tocando o berrante	101
Figura 26: Mosaico de desenhos em grupo	106
Figura 27: Brincadeira em pequenos grupos	107
Figura 28: Mosaico de desenhos dos brinquedos dos meninos	107
Figura 29: Irmãos subindo na árvore	108
Figura 30: Roda de <i>bolita</i>	112
Figura 31: Cinderela e as Barbies	115

Figura 32: Croqui da escola	117
Figura 33: Queixadas no quintal da escola	118
Figura 34: Mosaico de salas de aula de diferentes locais	119

Lista de Quadros

Quadro 1: Escolas Polos e suas Extensões	22
Quadro 2: Distorção Idade/ano	36
Quadro 3: Os verbos jogar e brincar nas principais línguas europeias	50
Quadro 4: Classificação do jogo segundo Caillois	52
Quadro 5: Nome fantasia e idade	68
Quadro 6: Tipologia dos jogos/brincadeiras	72
Quadro 7: Classificação das brincadeiras espontâneas	73
Quadro 8: Frequência da atividades espontâneas	80
Quadro 9: Classificação das brincadeiras com regras	84
Quadro 10: Frequência dos jogos de regras	97
Quadro 11: Jogos Tradicionais	100
Quadro 12: Brinquedo suporte para o jogo/brincadeira	102
Quadro 13: Preferência lúdica	104
Quadro 14: Meio de transmissão da brincadeira	111



*Longe de tudo estrada a fora
contemplar a fauna e a flora
a natureza me cerca
quando avisto aquele mar de Xaraes
(Kaymã Reggae Sound)*

1 Introdução

*É sempre colorido, muitas vezes de papel
Com arcos, flechas, índios e soldados
Cheinho de presentes feitos por papai Noel
O mundo da criança e iluminado
[...] Imagens, games, bate-papos no computador
O tempo é cada vez mais apressado
E mesmo com todo esse imenso interativo amor
O mundo da criança é abençoado
(Toquinho)*

O mundo colorido da criança, cantado por Toquinho, tem como um dos seus ingredientes o ato de brincar. A brincadeira ajuda a criança a lidar com elementos diferentes da realidade que a cerca, mesmo aqueles com os quais ainda não sabe lidar e permite que ela tenha a sensação de pertencer a um universo simbólico, no qual sonho e realidade muitas vezes se confundem. Esse sentimento de estar em outro mundo é explicado por Huizinga (1998), que aponta que o jogo é uma atividade voluntária, não séria, externa à vida cotidiana e com capacidade de absorver quem joga intensamente, **levando a uma suspensão temporária da realidade.**

Freire (2005) afirma que o ser humano possui dois tempos em sua vida, o *khronos*, que passa muito rápido, o tempo de aprender, o tempo da escola, das tarefas reais, sempre cronometrado e, o *kairos*, o tempo sem tempo, tempo do eterno, no qual as coisas do mundo real se perdem. É nesse tempo que a criança se encontra enquanto joga.

O jogo e a brincadeira fazem parte da infância. Brougère (1998a) afirma que estes compõem o que ele chama de cultura lúdica, entendida como um conjunto de procedimentos que tornam o jogo possível. É a cultura lúdica que nos permite possuir referências que oportunizam a leitura do jogo/brincadeira, o que não poderia ser visto como tal por outras pessoas (BROUGÈRE, 1998b). Para o autor:

[...] são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades cotidianas se encontram mais afastados das crianças (BROUGÈRE, 1998b, p.24).

A cultura lúdica é modificada conforme cada sujeito, grupos aos quais ele pertence, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 1998a).

Estudos realizados sobre o jogar e o brincar, em diversos contextos e espaços do Brasil (FERNANDES, 2015; CARVALHO, 2007; SANTOS, KOLLER, 2003; FRIEDMANN, 1995), indicam que jogos e brincadeiras são marcados pela identidade cultural e características sociais do brasileiro, como ocorre também em outras culturas. As características de universalidade do brincar são subsidiadas pela singularidade de cada região, pelo contexto social no qual a criança está inserida. Assim, por exemplo, o jogo de *cinco marias*¹, jogado em todo o Brasil, mantém características que são identificadas em diferentes culturas, como o movimento de subir e descer do saquinho/pedrinha, a sincronização olho/mão etc. enquanto características singulares, como as etapas do jogo e as regras, variam de região para região.

O ambiente físico onde acontece a brincadeira é fundamental para se determinar como se brinca, quer seja em aspectos qualitativos (gramado, árvores, rios etc.) ou em aspectos quantitativos (quantidade de veículos, quantidade de moradores/adensamento, distância entre casa e escola – parte das amizades da infância se constituem no círculo escolar) (RABINOVICH, 2003). Os aspectos quantitativos alicerçam as “novas” formas de se jogar, que se adaptam à diminuição do espaço e da liberdade de ir e vir, em função das mudanças ocorridas nas grandes cidades, do tráfego viário e da violência urbana. Assim, muitos jogos e brincadeiras passaram da rua para os condomínios, *playgrounds*, apartamentos etc., do espaço público para o privado (BUCKINGHAM, 2007).

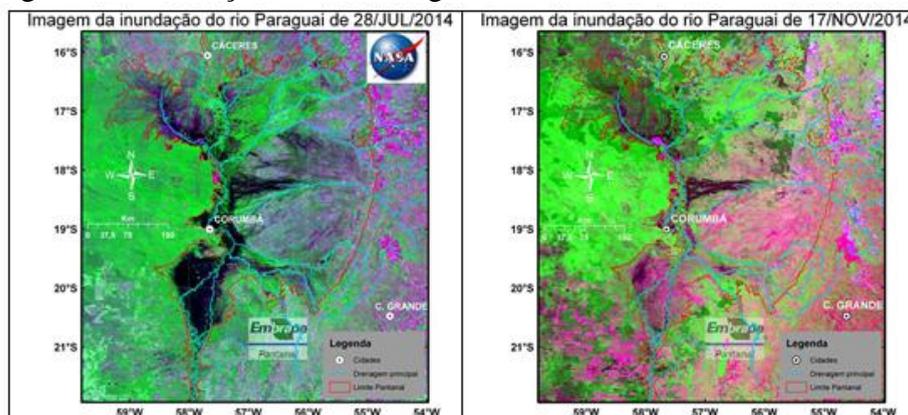
Nesse contexto, os avanços da tecnologia, materializados principalmente em jogos eletrônicos, adquiriram importância nas atividades realizadas pelas crianças e através desses jogos é possível se manipular cores, sons e imagens por meio de um cenário “mágico”, incorporando heróis, viajando a outras galáxias etc. (MARTINEZ, 1994).

Diante desse cenário, emergiu esta Tese, tendo como objeto de pesquisa a cultura lúdica de crianças que vivem em contextos culturais singulares, fora dos meios urbanos e da onipresença das mídias digitais, mais especificamente, das "crianças das águas", ou seja, das crianças que estudam e residem nas escolas cercadas pelas águas do pantanal sul-mato-grossense. Trata-se de crianças que

¹Jogo caracterizado pelos movimentos de mãos e olhos sincronizados no subir e descer das pedrinhas, evitando que elas caiam no chão (Meirelles, 2007).

estudam nas chamadas "Escolas das Águas²" do pantanal sul-mato-grossense. Essa denominação se relaciona pelas escolas estarem situadas em regiões de difícil acesso que sofrem a influência do ciclo das águas do pantanal, período marcado pela cheia dos rios, de dezembro a junho e a vazante dos mesmos, nos meses restantes. Para Da Silva e Silva (1995), o pulsar da enchente e a consolidação da cheia produzem grandes mudanças nas paisagens e *modus vivendi* do pantaneiro.

Figura 1 – Inundação do Rio Paraguai



Fonte: <https://www.facebook.com/Geohidro-Pantanal-593932390647332/>

As áreas com cores mais escuras são as áreas inundadas, as verdes são as áreas de vegetação e as áreas em rosa são as áreas de solo exposto (Figura 1).

Nas escolas dessa região são oportunizadas às comunidades ribeirinhas (filhos de isqueiros³, de lavradores de agricultura familiar, mineiros) condições para efetuarem seus estudos, configurando-se como o primeiro espaço institucional de ensino conhecido por eles, quando não o único (ZERLOTTI, 2014). Muitas vezes é também ali que ocorre o primeiro momento de socialização da criança fora o eixo familiar, uma vez que as distâncias entre os moradores das fazendas variam de duas a quatro horas a cavalo, em períodos de seca.

Embora estejam vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá, essas escolas encontram-se há cerca de cem quilômetros da área urbana do município e em certo período do ano ficam isoladas, devido a características hidrológicas do Pantanal. Nesse período, ficam cercadas pelas águas do Rio Paraguai e professores e crianças não podem retornar às suas casas,

² As escolas das águas são diferentes de escolas ribeirinhas, pois não precisam da presença do rio para serem enquadradas nessa categoria.

³ Trabalhadores ribeirinhos que coletam e vendem iscas para a pesca.

podendo permanecer ali, em regime de residência, por até dois meses. A singularidade desse contexto escolar justifica a realização desta tese de doutorado.

Diante desse cenário pontuamos algumas questões, bem como delineamos os objetivos descritos a seguir.

1.1 Questões, Objeto e Objetivos

Questões que norteiam o estudo proposto: como é constituída a cultura lúdica de crianças das águas? Do que brincam e como brincam crianças pantaneiras, isoladas, temporariamente do meio urbano? Como aprendem os jogos e brincadeiras que realizam? Têm acesso a mídias? Como expressam sua cultura lúdica e sua aprendizagem do brincar no ambiente escolar? Como relacionam cultura lúdica e cultura escolar no período em que residem na escola?

Partindo dessa problemática, o objeto de estudo centra-se na cultura lúdica de crianças na relação com a cultura escolar de uma “Escola das Águas” da região do pantanal sul-mato-grossense.

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a cultura lúdica das crianças de uma “Escola das Águas” e sua relação com a experiência escolar.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar e descrever do que brincam e como brincam as crianças das escolas das águas;
- Identificar marcas ou contribuições da cultura pantaneira nos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças;
- Identificar e analisar relações e atravessamentos entre as brincadeiras e jogos das crianças e a cultura escolar
- Identificar possíveis indícios da presença das mídias nas brincadeiras dessas crianças;

Para atingir esses objetivos foram realizadas leituras sobre cultura lúdica (contemplando o universo lúdico da criança, os jogos, os brinquedos e as

brincadeiras); cultura escolar; mídias; cultura pantaneira; e as escolas das águas do pantanal sul-mato-grossense, que serão sintetizadas nos primeiros capítulos desta tese.

O estudo de campo foi realizado na Escola Fazenda Santa Mônica, uma das chamadas “Escolas das Águas”, com a duração de 15 dias no mês de agosto de 2016, envolveu a produção de dados empíricos tendo como instrumentos de pesquisa: observação, entrevistas, desenhos produzidos pelas crianças sobre jogos e brincadeiras e fotografias de jogos e brincadeiras realizados pelas crianças na escola.

2 As Escolas das Águas

*Tá de passagem, abre a porteira, conforme for para pernoitar,
Se a gente é boa, hospitaleira, a Comitiva vai tocar
Moda ligeira, que é uma doideira, assanha o povo e faz dançar
Oh moda lenta que faz sonhar
Onde a Comitiva Esperança chega já começa a festança
Através do Rio Negro, Nhecolândia, e Paiaguás
Vai descendo o Piqueri, o São Lourenço e o Paraguai
(Almir Sater)*

O Pantanal sul-mato-grossense é a maior planície alagada do mundo e possui em torno de 160.000 km², sendo um dos ecossistemas mais ricos do Brasil; encontra-se na região central da América do Sul, situado entre o Paraguai, a Bolívia e grande parte no Brasil, mais especificamente nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, abrangendo um total de 16 municípios: Barão de Melgaço, Cáceres, Itiquira, Lambari d'Oeste, Nossa Senhora do Livramento, Poconé e Santo Antônio do Levenger no lado mato-grossense; Aquidauana, Bodoquena, Corumbá, Coxim, Ladário, Miranda, Porto Murtinho, Sonora e Rio Verde do M.T. no lado sul-mato-grossense. Barão de Melgaço e Corumbá são os municípios que possuem a maior área do seu território em solos pantaneiros, com um total de 99,2% e 95,6% respectivamente (ABDON & SILVA, 1998).

Corumbá está localizada no extremo oeste do Estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com a Bolívia, no coração do Pantanal⁴; possui 64.965 km² (IBGE, 2017), ocupando 44,74% da área total do Pantanal. Seus limites territoriais são: Ladário-MS, a leste, pelo lado brasileiro e Arroyo Concepción (distrito de Puerto Quijarro), a oeste, no lado oriental boliviano. Conta com uma população de 103 mil habitantes, Censo 2010, e estimativa de 109.000 habitantes, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2017) e fica a 424 km da capital do Estado, Campo Grande, MS (COSTA, 2013).

As terras pantaneiras sofrem influência do ciclo das águas. Durante os períodos de cheia dos rios Paraguai e Cuiabá, suas áreas recebem águas oriundas de diferentes regiões que se movem lentamente, formando lagos permanente ou temporário (PAULO, 2011).

⁴O Pantanal é classificado em vários Pantanaís ou sub-regiões que apresentam distintos regimes hídricos, distribuição de fauna e flora e características geológicas e químicas.

A economia pantaneira é baseada na pesca, no turismo e principalmente na pecuária bovina. Segundo Araújo *et al.* (2016):

A pecuária bovina de corte é uma das principais economias do Pantanal de Mato Grosso do Sul, com Corumbá, principal município da região, detendo o segundo maior rebanho do Brasil, com mais de 1,7 milhões de cabeças de gado (ARAÚJO *et al.* 2016, p.5).

A criação de gado em terras pantaneiras levou, ao longo dos anos, à criação da “cultura pantaneira”, que se relaciona com o fazer do peão, o manejo das boiadas, o uso do berrante, o café quebra-torto (refeição realizada antes do início dos trabalhos diários, composta de farofa, acompanhada de chá preto ou leite e algumas vezes de arroz com charque) e o consumo de peixe de água doce.

O perímetro urbano de Corumbá apresenta uma área de 39 km², apenas 0,06% da extensão total do município. As características hidrológicas do ambiente pantaneiro acarretaram grandes dificuldades de acesso ao território corumbaense, levando a população a se concentrar nas margens dos rios e na área urbana (PEREIRA, 2007). Para atender aos alunos urbanos, o município de Corumbá conta com 01 escola federal, 10 escolas estaduais, 24 municipais e 11 privadas (SILVA FILHO, 2017).

A área não urbana do município de Corumbá é povoada por agricultores, assentados, funcionários das fazendas, pescadores, comunidades ribeirinhas, que habitam os distritos de Paiaguás, Nhecolândia e Albuquerque. A Rede Municipal de Ensino de Corumbá atende a essa população com onze escolas- polo e 31 extensões, totalizando 1.688 alunos em 2014 (CORUMBÁ, 2015). Dessas onze escolas-polo, seis são mais próximas do perímetro urbano, as outras cinco, com seis extensões, localizam-se dentro do pantanal. Por estarem situadas em regiões de difícil acesso e sofrerem a influência do ciclo das águas do pantanal, elas são denominadas, informalmente, pela Secretaria Municipal de Educação e pelas comunidades de Escolas das Águas (Figura 2).

Figura 2 – Mosaico com as entradas das Escolas das Águas



Fonte: Zerlotti (2014).

As Escolas das Águas são compostas, portanto, por cinco unidades polo e seis extensões escolares, que estão distribuídas nas sub-regiões do Pantanal do Paraguai e do Paiaguás (Quadro 1).

Quadro 1: Escolas polo e suas extensões

ESCOLA POLO	EXTENSAO
<p>EMREIP Paraguai Mirim Localização: Ilha Verde, próximo à Serra do Amolar, Região do Paiaguás. Distância do perímetro urbano: 60 km aproximadamente</p>	<p>Ext. Jatobazinho Ano de criação: 2009 Localização: Ilha Verde, Região do Paiaguás. Distância do perímetro urbano: 104 km aproximadamente</p>
<p>EMREIP São Lourenço Ano de criação: 2005 Localização: Barra do São Lourenço, Região do Paiaguás. Próximo à divisa MT/ MS. Distância do perímetro urbano: 60 km aproximadamente</p>	<p>Ext. Duque de Caxias Localização: Destacamento Militar (Porto Índio). Distância do perímetro urbano: 290 km aproximadamente</p> <p>Ext. Santa Monica Ano de criação: 2011 Localização: Fazenda Santa Monica, Região do Paiaguás. Distância do perímetro urbano: 488 km aproximadamente</p>
<p>EMREIP Santa Aurélia Ano de criação: 1975 Localização: Colônia São Domingos, Fazenda Santa Maria, Região do Paiaguás Distância do perímetro urbano: 90 km aproximadamente</p>	<p>Ext. São João Ano de criação: 1975 Localização: Colônia São Domingos, Fazenda Santa Irene, Região do Paiaguás. Distância do perímetro urbano: 88 km aproximadamente</p>
<p>EMREIP Sebastião Rolon Ano de criação: 1975 Localização: Colônia do Bracinho, Região do Paiaguás. Distância do perímetro urbano: 180 km aproximadamente</p>	<p>Ext. Boa Esperança Ano de criação: 1975 Localização: Colônia do Cedro (Corixão), Fazenda Boa Esperança, Região do Paiaguás. Distância do perímetro urbano: 180 km aproximadamente</p> <p>Ext. Nazaré Ano de criação: 2008 Localização: Colônia do Cedro, Fazenda Farroupilha, Região do Paiaguás. Distância do perímetro urbano: 190 km aproximadamente</p>
<p>EMREIP Porto Esperança Ano de criação: 2005 Localização: Distrito de Porto Esperança Distância do perímetro urbano: 75 km aproximadamente</p>	<p>Sem extensões</p>

Fonte: Projeto político pedagógico das Escolas das Águas (2015).

Embora categorizadas pela SEMED como Escolas das Águas, existem particularidades nessas escolas que as tornam singulares. Algumas são tão próximas ao rio Paraguai ou aos seus afluentes, que é possível da janela da sala de aula, observá-lo, como é o caso das escolas Sebastião Rolon e Porto Esperança. Outras são mais afastadas do rio.

O regime de aulas pode ser:

- Turno estendido: as crianças ficam 5h diárias nas escolas (EMREIP Porto Esperança, EMREIP Santa Aurélia - Extensão São João e EMREIP São Lourenço - Extensão Duque de Caxias);

- Turno Integral (jornada ampliada): as crianças permanecem na escola das 7h às 15h (EMREIP Paraguai Mirim, EMREIP Santa Aurélia, EMREIP Sebastião Rolon, EMREIP Sebastião Rolon - Ext. Boa Esperança, e EMREIP Sebastião Rolon – Ext. Nazaré);

- Internato Semanal: as crianças permanecem nas escolas durante a semana e passam os finais de semana com seus responsáveis (EMREIP Paraguai Mirim - Extensão Jatobazinho);

- Internato Bimestral: as crianças permanecem nas escolas durante um bimestre, e retornam as suas casas por quinze dias e podem receber a visita dos seus pais nos domingos (EMREIP São Lourenço e EMREIP São Lourenço - Extensão Santa Mônica).

Os alunos da escola Paraguai Mirim e São Lourenço vão para as aulas de barco escola, que passa para buscá-los em portos determinados, próximos a suas casas, em um trajeto que dura entre 15 e 30 min. O trator e o cavalo também são meios de transporte utilizados para se chegar a essas escolas (Figura 3).

Figura 3: Meios de transporte até as escolas



Fonte: Acervo da Secretaria das Águas⁵

Com exceção das escolas Santa Mônica e Porto Esperança, o acesso às demais escolas, por parte do corpo docente, é feito somente de barco, com duração de pelo menos três horas de viagem, em barco tipo voadeira⁶. Na escola Porto Esperança, parte do acesso é realizado de automóvel, pela BR-262, numa distância em torno de 65 km, e depois de barco, num trajeto em torno de 15 a 20 minutos de barco, subindo o Rio Paraguai.

As Escolas das Águas funcionam com as seguintes estruturas administrativas: colegiado escolar, direção, coordenação pedagógica, secretaria, corpo docente, corpo discente, conselho de professores, espaço pedagógico – biblioteca/sala de computação, sala de multimídia, conselho de classe, Associação de Pais e Mestres, e alojamento para alunos em regime de internato e semi-internato (CORUMBÁ, 2014).

A sede da direção das cinco escolas-polo e seis extensões ficam no município de Corumbá. A SEMED conta com uma diretora pedagógica e duas coordenadoras que prestam atendimento pedagógico aos professores via *e-mail*, e fazem pelo menos uma visita presencial por bimestre a essas escolas. Estão lotados nas escolas 34 professores, três funcionários auxiliares de disciplina, dois funcionários de secretaria, sete contratados para apoio escolar, quatro piloteiros⁷ e três monitores de alunos para o transporte escolar via barco.

⁵ A Rede Municipal de Corumbá possui dentro da Secretaria Municipal um departamento só para atender as demandas das escolas das águas.

⁶ Barco movido a motor, com velocidade maior que embarcações de transporte de carga e ou passageiros.

⁷ Nome dado ao responsável, com a documentação necessária, em conduzir as embarcações no Rio Paraguai e afluentes.

Segundo Zerlotti (2014, p. 25):

A maioria das Extensões Escolares possui duas salas de aula, dormitório para professores, cozinha e banheiro e utilizam energia gerada por um grupo-gerador a diesel. Algumas, ainda, têm dormitório para os estudantes, mobiliados com beliches e redes

Nas Escolas das Águas, as salas de aula são multisseriadas, muitas vezes tendo duas turmas, uma de 1º ao 5º ano e outra de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nem todas as escolas possuem a 2ª etapa do Ensino Fundamental, e as turmas são formadas de acordo com a demanda, portanto, nem sempre todos os anos são oferecidos. A pesquisa de campo desta tese foi realizada na Escola Fazenda Santa Mônica, que oferece a 1ª etapa do Ensino Fundamental.

2.1. Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM)

A Extensão Santa Mônica – doravante Escola Fazenda Santa Mônica (Figura 5) – pertence à Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo (EMREIP) São Lourenço foi a escola escolhida para a realização do trabalho de produção de material empírico com vistas à elaboração desta tese, a distância da escola dos centros urbanos, o isolamento dos alunos e o regime de internato foram elementos essenciais nessa escolha.

A Escola Fazenda Santa Mônica está localizada no Pantanal sul-matogrossense, região do Paiaguás, sob as coordenadas: S 17° 37' 56.3" e W 56° 21' 21.1".

Figura 4: Entrada da escola



Fonte: Acervo da escola.

O acesso à escola pode ser realizado de três maneiras:

- ✓ **aéreo:** pegando o avião dos municípios de Corumbá-MS ou Coxim-MS, com aproximadamente uma hora de voo, ou embarcando do município de Poconé-MT, aproximadamente 45 min de voo;
- ✓ **terrestre:** partindo do município de Coxim, uma viagem de 8 a 12h, percorrendo 280 km, atravessando em torno de 80 porteiras⁸;
- ✓ **via fluvial/terrestre:** via rio Paraguai, rio São Lourenço e rio Piquiri, três dias e três noites de navegação, mais 96 km de estrada de terra, em torno de seis horas.

As viagens por terra ou pelo rio só são possíveis nos períodos de seca, pois durante a cheia há um isolamento total da escola, sendo o seu acesso permitido apenas de avião (Figura 5).

Figura 5 – Vista aérea da escola no período de cheia



Fonte: Acervo da escola.

Criada pelo decreto nº 949, de 5 de agosto de 2011, do município de Corumbá, a escola foi idealizada pelo então proprietário da Fazenda Santa Mônica, Sr. Reginaldo Farias, que ao perceber o analfabetismo de um dos seus funcionários, esposa e filhos resolveu contratar uma professora particular para ensiná-los a ler e a escrever. O que a princípio era uma aula para cinco alunos, tornou-se aula para oito, pois os filhos do funcionário da fazenda vizinha vieram assistir às aulas também. Diante desse contexto, surgiu a ideia de construir uma

⁸ O percurso terrestre é realizado dentro das fazendas que se encontram a margem direita do Rio Taquari, sendo necessário ultrapassar as porteiras que separam as mesmas uma das outras.

escola maior para atender aos filhos dos funcionários que moravam nas fazendas vizinhas à Santa Mônica. Em janeiro de 2012, iniciam-se as construções da sede da escola, que foi inaugurada em agosto do mesmo ano. O início das atividades letivas foi documentado e exibido em uma reportagem produzida para televisão pelo programa Record Rural⁹.

A Escola Fazenda Santa Mônica é resultado de uma parceria entre o Instituto Rural Santa Mônica e a prefeitura municipal de Corumbá. Cabe à prefeitura a responsabilização pedagógica da escola, a parte documental (autorização de funcionamento, certificação etc.), além da contratação e pagamento dos professores e do auxílio com parte da merenda escolar. O Instituto Rural Santa Mônica é responsável pela administração da escola, contratação de funcionários, monitores, aquisição de materiais de consumo e permanentes, ajustes e reparos nas instalações, transporte aéreo dos professores, etc.

2.1.1. O espaço escolar

Os dados e imagens apresentados a seguir foram produzidos pelo pesquisador a partir de observações e fotografias realizadas durante o trabalho de campo na escola onde foi desenvolvida esta pesquisa.

Na Escola Fazenda Santa Mônica são oferecidos os anos iniciais do ensino fundamental em salas de aula multisseriadas. O 1º e o 3º ano funcionam em uma sala. Segundo a coordenadora pedagógica, em conversa informal realizada no início da pesquisa de campo, o ideal seria o 1º ano junto com o 2º, mas essa configuração aconteceu devido ao número de alunos matriculados no 2º ano. Sendo assim, esta ficou em uma sala e o 4º e o 5º ano em outra sala.

A escola é construída em alvenaria, pintada nas cores azul e branco, coberta com telhas de zinco e isolante térmico e possui a seguinte estrutura: três salas de aula (uma delas é utilizada como sala de TV e vídeo), uma biblioteca/sala de computação com acesso à internet via satélite, refeitório, cozinha, secretaria, dois dormitórios (masculino e feminino), dois consultórios médicos, uma quadra de basquete (terra batida), dois alojamentos para professores, três alojamentos para funcionários e uma palhoça para convivência das crianças.

⁹ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nwGMnT5tc-Y>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

No entorno da escola, as crianças convivem com gado bovino, cavalos, porcos-do-mato, seriemas, jacarés, entre outros animais (Figura 6).

Figura 6: Mosaico dos animais encontrados no entorno da escola



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016.

As salas de aula de 1º e 3ºanos e de 2ºano possuem estrutura semelhante: um quadro negro, uma estante de madeira com jogos e materiais pedagógicos, janelas amplas e teladas, 10 conjuntos de carteiras e cadeiras (sala do 2ºano) e 17 conjuntos de carteiras e cadeiras (sala 1º/3ºanos), 1 conjunto de mesa e cadeira para o professor e 2 ventiladores de teto (Figura 7).

Figura 7: Mosaico das salas de aula dos 1º/3º anos e do 2ºano



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

A sala de aula do 4º/5ºano é retangular, medindo aproximadamente 10m x 5m, em um dos seus lados menores está fixado o quadro-negro; nas laterais maiores não há parede inteiriça, e sim uma mureta de um metro, os vãos entre a

mureta e o teto servem para ventilar a sala, são telados e há toldos que são acionados para diminuir a incidência solar e a ação do vento. Há dois ventiladores de teto e um varal para a exposição de trabalhos. No lado oposto ao quadro-negro, há uma estante de madeira com uma televisão de 40", um aparelho de DVD e vários filmes, um cesto com várias almofadas (Figura 8).

No período da noite, após o jantar, a sala é transformada em um espaço para projeção de filmes, momento em que a calmaria toma conta de todos. A escola dispõe de um acervo de fitas VHS e de DVDs, com títulos como: *Jurassic Park*, *Stuart Little*, *Vovozona*, *Gnomeu e Julieta*, *Piratas do Caribe*, *Turma do Pica-pau* (filmes assistidos durante a pesquisa de campo), entre outros.

Figura 8: Mosaico da sala de aula do 4º/5º ano



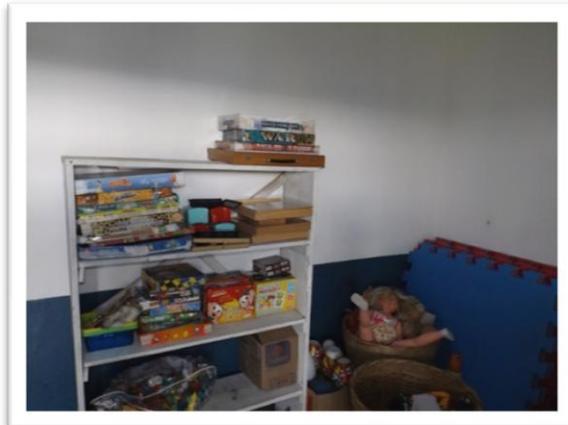
Fonte: Acervo do pesquisador, 2016.

A biblioteca/sala de computação é retangular, medindo 3m x 7m, com quatro janelas amplas, teladas, dois ventiladores de teto, sete computadores (máquinas HP, Pavilion Slimline, monitores tela plana LCD Philips 16") dispostos em linha reta, paralelos à janela. No lado oposto às máquinas há quatro estantes com livros para pesquisa (enciclopédia Barsa, Larousse Cultural, dicionário Caldas Aulete), livros didáticos, livros de poesia, revistas para recorte e livros de literatura (o acervo conta com obras de Monteiro Lobato, Jorge Amado, Luís Fernando Veríssimo, *Harry Potter*, entre outros). Há também alguns instrumentos musicais, um telescópio e mapas geográficos.

Além dos livros de literatura, a escola possui diversos tipos de brinquedos (carrinhos, blocos de montar, bonecas, boliche, panelinhas e móveis de casa de boneca) e jogos de salão (banco imobiliário, cara a cara, *War I e II*, lince, pega-varetas, dama, ludo real, trilha, tapa certo, resta 1, jogo da memória, pizza maluca

e outros) que estão disponíveis para as crianças utilizarem nos horários livres (Figura 9).

Figura 9: Jogos e brinquedos disponíveis para as crianças



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016.

O refeitório/cozinha é dividido em duas partes: a cozinha propriamente dita e a área reservada para a alimentação. Na cozinha encontra-se um balcão de alvenaria, espaço no qual a comida é servida, um fogão a lenha, um fogão a gás industrial com quatro bocas, um *freezer* vertical, um forno industrial e duas mesas com quatro lugares cada. Na área reservada para alimentação há onze conjuntos de mesas com quatro cadeiras e um bebedouro elétrico com duas saídas de água.

Os dormitórios femininos e masculinos possuem características semelhantes, variando apenas a quantidade de crianças que cada um pode alojar. Em cada dormitório há banheiros com vaso sanitário e chuveiros, armários para as crianças guardarem seus pertences, uma prateleira que serve como sapateira, quatro ventiladores de teto e beliches e triliches (Figura 10). O alojamento feminino tem capacidade máxima para 25 crianças e o masculino para 24.

Figura10: Beliches e triliches dos dormitórios



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

A secretaria é composta de duas salas, com mesa escrivaninha para atendimento de funcionários e alunos, duas estantes com material de consumo, um computador, uma impressora multifuncional e uma máquina fotocopadora.

A Escola Fazenda Santa Mônica está equipada com um gerador a diesel, existem horários agendados para sua utilização, que podem ser modificados de acordo com a necessidade e água tratada localmente.

A equipe da escola é composta por dois professores e duas professoras, sendo apenas uma concursada e os demais são contratados – todos possuem formação em Pedagogia. A escola conta com uma coordenadora administrativa, dois monitores (uma para as meninas e um para os meninos), uma cozinheira, três auxiliares de serviços gerais (uma é responsável pela lavanderia) e um praieiro¹⁰.

Os professores da Escola Santa Mônica possuem um regime de trabalho diferenciado dos demais docentes da rede municipal de ensino. Eles moram na escola durante o período das aulas. No final dos 1º e 3º bimestres retornam para Corumbá, permanecendo por duas semanas com compromissos escolares: entrega de notas e relatórios, elaboração de planejamento do próximo bimestre, reuniões pedagógicas, cursos, entre outros.

Todos os docentes têm contrato de 40h semanais, das quais 10 são destinadas à hora atividade (planejamento individual) e duas horas são para a realização de planejamento integrado. O vencimento do professor é acrescido em 20% sobre o salário base, sob a rubrica de difícil acesso.

¹⁰ Funcionário responsável pelos cuidados da parte operacional externa da escola, como cortar grama, molhar as plantas, rachar a lenha, rastelar, limpar a caixa de gordura, abastecer o gerador, etc.

Segundo informações obtidas junto à direção pedagógica das Escolas das Águas de Corumbá, realiza-se um processo diferenciado para seleção dos professores que irão atuar nessas escolas, principalmente devido às características peculiares, senão únicas do local de trabalho e do público a ser atendido. Os docentes passam por uma formação de cerca de oito horas, na qual são abordados aspectos referentes à estrutura e funcionamento escolar.

Segundo Zerlotti (2014), existe uma alta rotatividade dos professores que trabalham nas Escolas das Águas, por diversos fatores, como: desconhecimento da realidade, problemas interpessoais, mas principalmente pelo isolamento da escola em relação à cidade. Na Escola Fazenda Santa Mônica, essa rotatividade se confirma: nos últimos dois anos passaram pela escola em torno de oito professores diferentes, embora dois professores permaneçam na escola desde o início do ano letivo de 2015.

Além dos professores, os monitores desenvolvem um papel fundamental na formação das crianças, pois fica sob sua responsabilidade zelar pela higiene das crianças, controlando banhos diários, escovação de dentes, cumprimento de horários e planejamento de atividades lúdicas para os horários extraclasse.

A comunicação entre a direção das Escolas das Águas, sediada em Corumbá, que responde pedagogicamente pela Escola Santa Mônica, é feita através de internet via satélite e/ou telefone celular rural.

O currículo da escola é dividido em uma base comum (fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais) e, ainda, uma parte diversificada para enriquecer e complementar o currículo. Na base 1 comum estão os componentes curriculares de língua portuguesa, matemática, história, geografia, arte, educação física e língua estrangeira moderna (língua inglesa). Já na parte diversificada são oferecidos: mídias e tecnologias, formação cidadã, atividades artísticas e culturais, iniciação desportiva e orientação para o estudo e pesquisa.

Esse currículo nem sempre é elaborado de acordo com as necessidades das crianças. Um exemplo disso é o material didático utilizado, como afirma uma das professoras da escola, em entrevista concedida ao pesquisador, durante a coleta dos dados:

No material didático que nós temos feito para alunos do campo, traz orientações do tipo: Qual é o seu bairro? Junto com a sua família utilizando objetos da natureza tente produzir uma música, treinando com todos até encontrar um ritmo legal. Como a gente faz, se o menino mora em uma fazenda e seu pai levanta as 4h

da manhã para trabalhar no campo e mãe passa o dia inteiro com seus afazeres domésticos? (Professora A).

O material didático, embora, teoricamente, tenha sido feito para se adequar à realidade dos alunos das escolas do campo, quase sempre traz em seu escopo um conteúdo com textos elitistas que não correspondem às características regionais (VERCEZE & SILVINO, 2008).

Não é só nas escolas do campo ou das “águas” que essa situação acontece, o material didático, utilizado nas escolas, para atender aos parâmetros do Programa Nacional do Livro Didático, em busca de uma homogeneização acaba se descolando da realidade local ou regional.

A escola possui regime de internato, com a mesma carga horária das escolas integrais, no mínimo de 1.600 horas com jornada de, no mínimo, oito horas diárias de efetivo trabalho escolar, no caso da Escola Fazenda Santa Mônica, se estende até ao período matutino do sábado.

Por se tratar de um regime de internato possui uma rotina diferente das escolas urbanas:

- ✓ 5h45min – Levantar;
- ✓ 6h20min às 6h50min – Café da Manhã;
- ✓ 7h – Entrada em sala;
- ✓ 9h às 9h20min – Intervalo/Lanche;
- ✓ 11h15min – Término do período matutino;
- ✓ 11h30min – Almoço;
- ✓ 12h às 12h50min – Sesta;
- ✓ 13h – Entrada em sala;
- ✓ 15h às 15h20min – Intervalo/Lanche;
- ✓ 17h – Término do período vespertino;
- ✓ 17h30min – Banho;
- ✓ 18h30min às 19h – Jantar;
- ✓ 20h – Dormir;
- ✓ 21h – O gerador é desligado.

Aos sábados, a rotina escolar é a mesma apenas no período matutino, embora os horários para alimentação, banho e hora de dormir permaneçam. Aos domingos, o café da manhã é servido às 8h.

2.1.2 As crianças pantaneiras da EFSM

No Pantanal existem dois tipos de identidade cultural: uma relacionada à cultura do fazendeiro, proprietário das fazendas de gado da região, que valoriza os ritos e convenções da tradição burguesa e outra que se relaciona com a cultura rústica do peão de boiadeiro, dotada de espontaneidade e simplicidade com um saber empírico, perpetuado oralmente entre gerações e gerações (NOGUEIRA, 2002).

A criança que estuda na EFSM é um representante deste último tipo de identidade, do “homem pantaneiro” – indivíduo nativo ou não, que compartilha os hábitos ou os costumes típicos da região (ARANTES, 2007). O homem pantaneiro do campo, acredita na lenda do mar de *Xaraés*, na qual a grande área inundada do Pantanal é um antigo mar que ao longo dos anos foi secando e sobrando somente áreas alagadas, com baías de água salgada (FITTIPALDI *et al.*, 2011).

Para Nogueira (1990, p.14) esse indivíduo é um:

Ambientalista nato, o pantaneiro típico, no convívio diário com o ambiente, aprendeu a fazer a leitura da natureza, a fim de captar suas mais sutis transformações, incapaz de realizar ações que venham a prejudicar o Pantanal, há dois séculos mantém um relacionamento harmonioso que contribui para o fortalecimento das propostas de preservação dos seus diversos ecossistemas, ou seja, de seus diferentes conjuntos de elementos, que se inter-relacionam para garantir a manutenção do equilíbrio ecológico, como flora, fauna, fatores climáticos, biológicos, hidrográficos, etc. Por homem pantaneiro, entende-se, aqui, o elemento nativo do Pantanal ou aquele que nele vive há mais de 20 anos, compartilhando hábitos e costumes típicos da região.

Uma relação simbiótica é estabelecida entre o pantaneiro e o meio ambiente, na qual o mesmo estabelece uma relação de compreensão sobre os signos da natureza (LEITE, 2005). O homem do Pantanal possui as qualidades de botânico, zoólogo, astrônomo, geógrafo, sua experiência de vida o leva a fazer uma leitura das condições ambientais, com previsões diárias. Através de observações do comportamento dos animais, da flora etc. avalia quanto à chegada das enchentes, os períodos de seca e por consequência o manejo dos animais (NOGUEIRA, 2002).

As características marcantes do ser pantaneiro foram herdadas dos índios que habitavam a região do Pantanal, durante a sua colonização. Destacam-se: o hábito de tomar banho nos rios e nos corixos¹¹, de se acostar nos troncos das

¹¹Pequeno rio que se forma em épocas de chuvas que vem desaguar em outro rio maior.

árvores, de andar descalço, de respeitar os animais, o gosto de andar a cavalo, o costume de festas, a utilização da canoa, a mania de botar fogo no campo (Proença, 1992). Aliados a essas peculiaridades temos a superstição como marca pessoal do habitante do pantanal, lendas, mitos que seguem os peões ou os ribeirinhos, os seres sobrenaturais como o minhocão¹², o mãozão¹³, as bruxas e muitos outros seres que povoam o imaginário pantaneiro (LEITE, 2005). Para o autor são histórias significativas, importantes para no cotidiano dos pantaneiros que vivem nas fazendas, na margem de um rio ou nas comitivas, no lombo de um cavalo.

Nesse cotidiano em que é muito comum o uso de ervas medicinais extraídas da farmácia a céu aberto, das promessas nas Festas de São João, da condução das comitivas, do toque do berrante que é utilizado para conduzir a boiada, para a comunicação entre os peões boiadeiros, para alertar para a mudança de posição, da parada para o almoço, do pernoite ou mesmo em sinal de respeito pela morte de um companheiro. Sendo que a cada sopro do berrante um som diferente ecoa pela planície, identificável para aqueles que conhecem o seu ritmo e o ritmo das águas (KMITTA, 2012, p.5).

O peão pantaneiro precisa ser um hábil condutor de boiadas, estar apto a realizar atividades de doma de animais, de carnear e artesão, quando dispõe de couro fabrica seus utensílios (NOGUEIRA, 2002).

O pantaneiro é na grande maioria católico, com missas campestres e devoção a santos, manifestando um catolicismo rústico¹⁴. Nas festas dançam-se o Cururu e o Siriri - o Cururu se assemelha a uma peça de teatro, com entradas para a apresentação de rezas e ladainhas, com a música acompanhado às orações. Após o Cururu, acontece o Siriri, dança realizada aos mares com passos marcados na música (ROCHA FILHO, 2015).

Arantes (2007), ao estudar o processo de construção da identidade de crianças pantaneiras, observou que a cultura do peão do pantanal é a grande influência nesse processo, perpetua-se o respeito à natureza, o respeito aos mais velhos e às tradições, como por exemplo, hábito de pedir a benção às pessoas mais velhas, e utilizam os pronomes de tratamento de senhor, senhora, dona para se referir às pessoas. Embora a autora tenha identificado traços da mídia nesse

¹²Um grande monstro em forma de serpente, que circula pelos rios e águas do Pantanal virando canoas, devorando pescadores, levantando grandes ondas e desmoronando barrancos dos rios.

¹³Um bicho peludo, assemelha-se a anta que cresce e se transforma em um homem negro, cabeludo e barbudo. Se o mãozão passar sua mão pela cabeça de uma pessoa, esta ficará louca.

¹⁴ Formas de religiosidade populares católicas desenvolvidas em comunidades rurais baseadas em festas coletivas, danças e rezas, sem a participação de representantes oficiais da Igreja e com forte apelo ao culto de santos e padroeiros.

processo, as famílias possuem televisores com antenas parabólicas em suas casas, as quais geralmente passam programação de outros estados, não do Mato Grosso do Sul.

Para Arantes (2007), brincar de peão é uma das atividades prediletas dos meninos pantaneiros, eles imitam a profissão dos pais, quando crescer almejam ajudar os pais no trabalho. Já as meninas, devido ao pouco espaço para a mulher nesse universo da lida com o boi, não apresentaram referências com o “peão” no seu processo identitário.

Na EFSM as crianças atendidas são todas filhas de funcionários das fazendas, que vivem sob a égide do homem pantaneiro. Segundo dados da direção pedagógica, no início do ano letivo de 2016, a escola contava com 39 alunos matriculados. Devido a desistências e/ou transferências, em agosto de 2016, o corpo discente da escola era composto de 33 alunos, sendo 32 regulares e uma aluna ouvinte, com idade variando entre 6 e 16 anos. Desses alunos, 30 são internos e 2 moram na sede da fazenda com seus pais. A aluna ouvinte é filha de uma funcionária da escola, auxiliar de serviços gerais, possui 4 anos de idade. São 17 meninas e 16 meninos, 11 negros ou pardos, 2 indígenas e 20 brancos. Entre os alunos, há três beneficiários do programa Bolsa Família.

Há distorção idade/ano¹⁵ em todas as turmas, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Distorção Idade/ano

Ano	Idade Esperada	Número de alunos	Média etária dos alunos
1º	6 anos	06	8,2 anos
2º	7 anos	07	8,3 anos
3º	8 anos	10	10,5 anos
4º	9 anos	05	11 anos
5º	10 anos	05	13,3 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No 1º ano, a distorção é de dois alunos com idade correta para o ano, para cinco matriculados. No 2º ano, a distorção é de cinco alunos para sete matriculados. No 3º ano, três alunos para nove alunos matriculados. No 4º ano não há nenhum aluno em idade correta, dos cinco alunos matriculados todos estão com a idade acima da esperada; o mesmo acontece no 5º ano: os cinco alunos

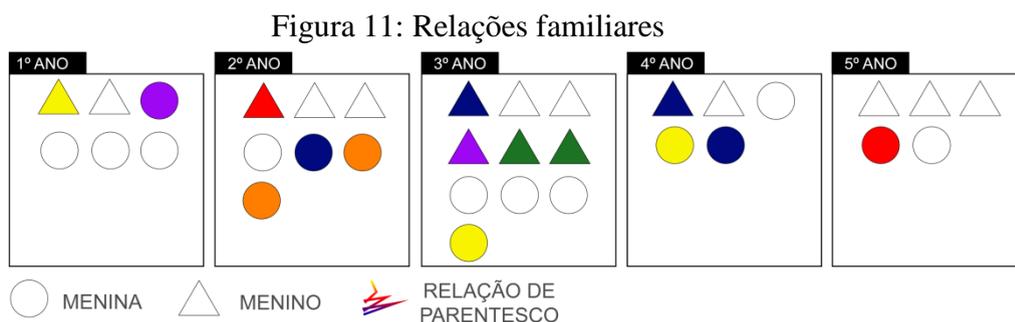
¹⁵A distorção idade/série neste caso relaciona-se com o que é esperado nacionalmente, crianças de 06 anos no primeiro ano.

matriculados também estão acima da idade considerada ideal. A maior diferença da idade encontra-se no 1º ano, na qual há uma aluna com 16 anos.

A distorção idade/série é mais evidenciada com as meninas, especula-se que uma das explicações possíveis para esse fato, relaciona-se com o fato que no ambiente pantaneiro exista mais empregos para os homens do que para as mulheres, levando-nos a acreditar que os meninos saem mais cedo para o trabalho nas fazendas, enquanto as meninas permanecem mais tempo na escola.

Entre os alunos, há alguns grupos familiares: dois pares de gêmeos (sendo um masculino e outro feminino), cinco duplas de irmão-irmã (duas delas com a irmã mais velha e o irmão menor), uma dupla de primos e um trio (prima-tia-sobrinho). Outros três alunos possuem irmãos/irmãs que já estudaram na escola e não estão mais, porque terminaram o ensino fundamental. As relações familiares e a distribuição dos alunos por ano estão ilustradas na Figura 11. As cores iguais representam as crianças que possuem relação de parentesco.

Embora existam esses grupos familiares, no período de levantamento dos dados, não foi observado uma separação por “famílias”, indicando que as relações familiares não interferem diretamente nos jogos e brincadeiras realizados durante a escola, especula-se que por formarem uma “grande família” na escola momentaneamente as crianças são todas irmãs.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O principal meio de transporte para o trajeto casa-escola é o trator, exceto um aluno que precisa ir de avião, com duração mínima da viagem em torno de 3h de viagem e duração máxima em torno de 12h. Todos os alunos possuem energia elétrica em suas casas, sendo a maioria oriunda de geradores a diesel, duas

residências possuem luz gerada por placas solares e em apenas uma residência a energia vem de concessionária distribuidora¹⁶.

Os pais dos alunos são todos funcionários das fazendas que, na maioria delas, empregam apenas a figura masculina (pai, padrasto ou avô); as famílias possuem renda média de um salário mínimo.

Durante a semana, as crianças usam uniforme escolar, que é lavado diariamente e devolvido ao almoxarifado. No final da tarde, os monitores entregam uniformes limpos de acordo com o tamanho da criança. O uniforme pertence à escola e apenas o tênis é individualizado.

As meninas se apresentam pela manhã com os cabelos penteados em tranças, rabos de cavalo ou maria-chiquinha; as alunas mais velhas se responsabilizam pela arrumação dos cabelos das mais novas.

2.2 Tempo imarcescível

O tempo na Escola Santa Mônica parece passar mais devagar, sem as obrigações da vida urbana, sem as preocupações do cotidiano, obedecendo a um pulsar próprio do pantanal, levanta-se ao raiar do sol e deita-se algumas horas após ele se pôr.

Os quinze minutos de intervalo, ou o tempo que antecede o almoço, são suficientes para os alunos iniciarem e terminarem um jogo de *bolita*, com três ou quatro participantes, ou brincarem de esconde-esconde até cansar.

Logo após a alvorada, as crianças se dirigem ao refeitório para o café da manhã, pedindo a benção aos mais velhos, quer seja a funcionária da cozinha, o praieiro ou o professor, um dos traços da cultura pantaneira, como foi relatado por Arantes (2007).

As crianças possuem uma rotina escolar rígida, a escola se organiza para que os horários sejam respeitados; além dos componentes curriculares da base nacional comum, há aulas de mídias e tecnologias, formação cidadã, atividades artísticas e culturais e de treinamento esportivo, distribuídas nos períodos matutino e vespertino; aos sábados, algumas crianças recebem aulas de reforço escolar.

¹⁶ As informações sobre a energia elétrica foram obtidas em entrevistas realizadas com os alunos.

Os sábados são um momento à parte, pois é dia de tirar o uniforme, de se arrumar, de colocar roupa de ir à festa. A sala de aula dos 4^a e 5^a anos se transforma em um salão de baile e ao som de baladas sertanejas as crianças dançam como se estivessem numa verdadeira festa.

A hora da alimentação é outro momento de riso solto e conversas sobre o que acontece nas aulas; da cozinha vem um cheiro de comida fresquinha, de temperos, como alho e cebola fritos, que impregnam o olfato de todos. Antes de cada refeição, as crianças fazem uma oração, organizadas em uma roda; cada dia uma criança é escolhida para iniciar; algumas fazem preces de agradecimento, outras apenas iniciam o pai-nosso. Com um jeito próprio, elas se organizam em uma coluna, sempre da mesma maneira, dos menores para os maiores, as meninas na frente dos meninos e, assim, são servidos. Se quiserem repetição, precisam aguardar que todos sejam servidos, inclusive os professores e funcionários. Aqueles que terminaram de comer permanecem em suas mesas, conversando, contando histórias, fazendo brincadeiras de mão e batuques nas mesas.

Ao findar a refeição, uma dupla é designada para limpar as mesas e um trio é responsável por lavar as louças. O restante tem um tempo livre para brincar, o qual é prontamente utilizado. Jogar *bolita*, pega-pega, catar bocaiuva são as atividades mais comuns nesses momentos.

Após o almoço, é tempo da sesta e o silêncio toma conta do ambiente; ouve-se o piar dos pássaros, o cacarejar das galinhas, o vento batendo nas folhas (quando venta).

No final do período vespertino, as crianças saem para brincar, agora com um tempo maior. Algumas atividades realizadas pela manhã são repetidas, incluindo outras: jogar bola, esconder, brincar de carrinho e de boneca.

A rotina continua com o banho, o jantar e uma atividade para acalmar, um filme na televisão, um jogo de salão ou até mesmo desenhar (os materiais escolares ficam à disposição das crianças, sem restrição para uso). Às 20h é o momento de se recolher e aguardar pelo raiar de um novo dia.

O domingo é um dia livre, as crianças não têm compromisso escolar e teoricamente podem fazer o que quiserem, acordam um pouco mais tarde, após o café, os meninos mais velhos cuidam das bicicletas, para andarem no entorno da fazenda, os pequenos jogam *bolita* ou brincam de carrinho, já as meninas mais novas brincam de casinha, passam um longo tempo arrumando os brinquedos,

organizando-os em cômodos imaginários, as meninas mais velhas passam o tempo conversando, algumas ouvem música. Alguns alunos recebem a visita dos seus pais. Eis aí um paradoxo: o que é alegria para uns é tristeza para os outros, pois não são todos que são agraciados com o pai ou a mãe chegando de surpresa.

No final da tarde, os pais voltam para as fazendas, as crianças tomam banho e se preparam para retornar a rotina semanal.

3 Culturas da Infância

*É bom ser criança
Ter amigos de montão
Fazer cross saltando
Tirando as rodas do chão
Soltar pipas lá no céu
Deslizar sobre patins
Bem que isso podia nunca mais ter fim
(Toquinho)*

É característica comum à maioria das crianças a possibilidade de viver o faz-de-conta, a fantasia, experimentar a sensação de que o dia vai durar para sempre e de que o tempo pode parar, que podem estar na lua e até mesmo voar, embora nem todas as crianças possam usufruir da condição de ser criança. Segundo Sarmiento (2007):

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (SARMENTO, 2007, p. 36)

A infância como categoria geracional passa a existir em meados do século XVII quando a sociedade europeia passa a distinguir as crianças dos adultos. Os discursos políticos e as práticas sociais da época utilizados para diferenciar os dois grupos (crianças e adultos) criaram a infância, gerando maneiras diferentes de vida para ambos (ARIÈS, 1981). Cria-se uma nova categoria gerida pelos adultos; independente das condições sociais e culturais, as crianças possuem uma condição comum: são desprovidas de autossuficiência para a sobrevivência e o crescimento e possuem uma dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002).

As culturas da infância surgem na convivência em grupo, no qual a criança “[...] realiza atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas. As culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância” (BARBOSA, 2014, p. 657). As crianças neste contexto são produtoras de cultura. Para a autora:

Sob a expressão *culturas infantis*, observam-se, principalmente, dois tipos de manifestações: as culturas elaboradas por adultos, tendo em vista a transmissão para as crianças — cultura *para* as crianças e cultura *sobre* as crianças —, e, por outro lado, as culturas elaboradas *pelas* crianças (BARBOSA, 2014, p. 655).

As culturas da infância não são livres da influência das culturas adultas, da indústria cultural, da mídia, dos objetos que elas utilizam no seu dia a dia. O que difere é que as culturas infantis são estruturadas de outra maneira (BARBOSA, 2007). Essas culturas são constituídas na relação que existe entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações com seus pares (SARMENTO, 2002).

Na categoria cultura produzida para as crianças encontra-se:

- a cultura escolar;
- os produtos de mercado feitos para o consumo das crianças. Para Sarmento (2002, p. 5), um “[...] conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância”; são eles a literatura infantil, os jogos e os brinquedos, as produções do cinema (tendo o universo Disney como seu maior representante), os programas de televisão, os jogos e videogames, *sites* e outros dispositivos da Internet e os serviços variados – acampamento e colônia de férias, atividades para tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, escolinhas de esporte, entre outros.

Na categoria cultura produzida pelas crianças encontra-se a cultura lúdica com suas manifestações simbólicas personificada na forma de jogos e brincadeiras, transmitida entre as crianças quase sempre de maneira intrageracional, escapando da intervenção adulta. Os grupos de pares são importantes nesse processo. Grupo de crianças com idade aproximada que se encontra com frequência quase diária e compartilha brinquedos, jogos, experiências, músicas, etc (CORSARO, 2011)

Sarmento (2003) propõe eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

- a interatividade: a criança interage com várias realidades diferentes, a família, a escola, a comunidade, desse processo de interação ela vai adquirindo valores e estratégias que contribuem com o processo de formação indentitária; O autor destaca a cultura de pares como o principal agente nesse processo. O termo cultura de pares foi cunhado por Corsaro definida como [...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais (CORSARO, 2011, p. 128). Através

da cultura de pares, a criança observa outro, compartilha espaços, elabora estratégias para contornar as regras dos adultos.

- a **ludicidade**: traço fundamental das culturas da infância, personificado nos jogos e brincadeiras;

- a fantasia do real; é o mundo de faz de conta, fundamental para que a criança consiga transpor situações objetos e acontecimentos, sendo elemento essencial para a capacidade de resistir a situações de dor como a morte, é por meio dessa relação real/imaginário é que a criança elabora sua visão do mundo e atribuindo significados às coisas; e

- a reiteração: complemento da não literalidade, a reiteração é a não linearidade temporal, o tempo da criança [...] é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido (SARMENTO, 2003, p, 17).

Nesta tese de doutorado, os conceitos de cultura escolar, cultura da infância produzida para as crianças e cultura lúdica, cultura produzida pelas crianças serão detalhados a seguir:

3.1 Cultura Escolar

*Toda volta pra escola é assim
Tanta história pra contar
Todo mundo querendo se ver
Todo mundo querendo falar
A escola é a luz
Que ilumina o caminho da gente
(A turma do Balão Mágico)*

A escola é um dos primeiros espaços de socialização da criança, fora a família, local onde se faz amigos, onde regras e valores são aprendidos. É uma instituição que tem como uma de suas funções: transmitir, produzir e transformar as diversas formas de conhecimentos culturais e científicos produzidas pela humanidade. A maneira como essas ações acontecem caracteriza a chamada cultura escolar. Alguns autores, Viñao Frago (1995; 1998), Juliá (2011), Forquim (1993) têm dedicado suas pesquisas para caracterizar essa área da educação formal. Para Juliá (2011), a cultura escolar se caracteriza como:

[...] o conjunto de normas que definem os **conhecimentos** a ensinar e as condutas a inculcar e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas

coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p. 10, grifo nosso)

Na cultura escolar encontram-se as práticas e as condutas, os modos de vida, os hábitos e os ritos, o dia-a-dia do saber escolar, os objetos materiais utilizados, suas funções, a relação tempo/espaço, bem como sua distribuição, a materialidade física, a simbologia, os modos de pensar, significados e as ideias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1995). Dentre estes aspectos o autor considera três dimensões que merecem atenção:

[...] el espacio, el tiempo y el lenguaje o modos de comunicación – afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia¹⁷. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69)

O espaço físico é o lugar, e ao mesmo tempo, simbolicamente território, no qual os humanos estabelecem suas relações sociais e a escola é uma das maneiras que auxiliam nessa conversão lugar/território. Dessa maneira o espaço nunca é neutro, traz consigo toda a história e cultura de um povo, o mesmo se aplica ao espaço escolar, que não deve ser visto como um espaço vazio, pronto para que a aprendizagem ocorra sem levar em consideração todo o seu entorno social.

No espaço físico escolar leva-se em conta a área construída (as salas de aula, sua disposição espacial, a existência de quadra de esportes, laboratórios) bem como o ambiente aberto (área murada ou não), dentro de um limite de propriedade. Também são considerados os chamados espaços pessoais (carteiras, armários etc) (VIÑAO FRAGO, 1998).

O tempo (social e humano) é uma construção social da realidade, um ato de representação sobre o antes, o agora e o depois. O tempo “[...] é uma faculdade de síntese e relacionamento, juntamente com a memória, cria e conecta o espaço da experiência com o horizonte de expectativas” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.72).

Uma das modalidades temporais é o tempo escolar, diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais;

¹⁷o espaço, o tempo e a linguagem ou meios de comunicação - afetam o ser humano diretamente na sua própria consciência, em todos os seus pensamentos e atividades, individual, ou em grupo e como uma espécie em relação à natureza a qual pertence. Eles moldam e são moldadas, por sua vez, pelas instituições de ensino. Daí a sua importância.

um tempo aprendido conforme a aprendizagem do tempo; uma construção cultural e educacional. Para o autor:

El tiempo escolar es pues, a la vez, un tiempo personal y un tiempo institucional y organizativo. Por una parte, ha llegado a ser, desde esta doble perspectiva, uno de los instrumentos más poderosos para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro. Es decir, que proporciona — al menos como posibilidad — una visión del aprendizaje y de la historia no como procesos de selección y opciones, de ganancias y pérdidas, sino de avance y progreso. Un avance y un progreso que certifican los exámenes y el paso de un curso o nivel a otro¹⁸. (VIÑAO FRAGO, 1995, p.72)

Ou seja, o tempo escolar é linear, retilíneo, ascendente e segmentado em etapas ou fases a serem superadas, os anos ou os ciclos. Nos tempos escolares existe a distinção entre o tempo de estudar e o tempo de brincar, [...] *vê-se a valoração de atitudes que são consideradas estudo ou perda de tempo, relevantes ou irrelevantes, atividades produtivas ou improdutivas* (FETZNER, 2009, p.52).

Além do espaço e do tempo escolar, também se define na cultura escolar o que, como, quando e onde os conteúdos são trabalhados. A cultura escolar então define

[...] o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

Para que a cultura escolar seja transmitida, adquirida pela criança a escola tem no princípio da homogeneidade – das regras, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação – um dos seus pilares (BARROSO, 2012).

Com a escola surge o ofício do aluno que tem por obrigação adquirir a cultura escolar (o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, anteriormente mencionados), muitas vezes deixando de lado a sua cultura de origem e/ou a cultura lúdica, quando estas são incompatíveis com que se espera do aprendiz. O aluno, não mais criança, deve se ajustar à [...] *disciplina do corpo e da mente*

¹⁸O tempo escolar é, portanto, ao mesmo tempo, um tempo pessoal e um tempo institucional e organizacional. Por um lado, tornou-se, a partir desta dupla perspectiva, uma das ferramentas mais poderosas para generalizar e apresentar como um natural e único em nossas sociedades, uma concepção e vivência do tempo como algo mensurável, fragmentado, sequenciado, linear e objetivo implicando em ideias de meta e futuro. E falar, que proporciona - pelo menos como uma possibilidade - uma visão de aprendizagem e da história não como processos de seleção e opções, de perdas e ganho, de avanço e progresso. Avanço e progresso que certificam os exames e a mudança de nível ou de curso.

induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta (SARMENTO, 2011, p.59).

3.2 Cultura Lúdica

*Pinta, pega na tinta pinta uma pinta
Troca o pé de sapato e anda pra trás
Cata estrelas no céu
Junta faz um colar
E coça a orelha com o polegar
(A Turma do Balão Mágico)*

O que torna possível, no universo infantil, a criança catar estrelas no céu para fazer um colar? É a cultura lúdica, característica própria do brincar, intimamente ligada à infância, na qual as brincadeiras e o jogo simbólico são possíveis. O conceito de cultura lúdica é definido por Brougère (1998a, p.23) como:

[...] um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica.

Para Lavado (1999 apud Silva, 2014), a cultura lúdica é apoiada em três dimensões da prática humana: o não condicionamento dessa prática a idade, gênero e condição social; a realização independente da dimensão espaço-temporal na qual se vive; e a constatação de que todas essas atividades comportam dimensões estatutárias idênticas.

Sem a cultura lúdica o jogo não acontece, ou melhor, perde uma das suas principais características, o prazer, que difere uma “pelada” realizada pelas crianças na rua, no parque ou na praia de uma partida de futebol profissional, na qual os jogadores podem até sentir prazer, mas são obrigados a jogar.

A brincadeira só é possível devido à composição da cultura lúdica, uma quantidade “x” de esquemas que produzem uma realidade diferenciada do dia a dia: os verbos no imperativo (finja que é um príncipe), as quadrinhas (O cravo brigou com a rosa, debaixo de uma sacada, o cravo saiu doente, e a rosa despedaçada), os gestos estereotipados (quando brinca de escolinha a criança imita a professora) do início da brincadeira, [...] “compõem assim aquele

vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo” (BROUGÈRE, 1998b, p.24).

A cultura lúdica é o mecanismo que permite ao ser humano compreender como jogos, muitas atividades que não poderiam ser reconhecidas como tal. As crianças sabem a diferença entre uma briga de verdade e um jogo de lulinha, o mesmo não acontece com os adultos, principalmente aqueles que no seu dia a dia estão afastados do universo infantil (BROUGÈRE, 1998a).

Kishimoto (2014) defende que a cultura lúdica é a cultura do brincar, na qual existem aspectos de gênero, classe social e etnia. Para a autora, meninos e meninas possuem diferentes formas, lugares, tradições de brincar que são construídas pelas culturas locais. A equidade de gênero é desejável para que todos possam usufruir na totalidade das modalidades do brincar, sem discriminação. Segundo Brougère (1998a, p.25) “é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum”.

Sendo assim, como já foi dito, essa cultura lúdica diversifica-se segundo inúmeros critérios, elas não são iguais no Brasil e na Noruega, por exemplo, e se diversificam de acordo com o meio social, a localização geográfica, a faixa etária (é pouco provável que duas crianças, uma com 4 e outra com 11 anos, tenham a mesma cultura lúdica) e o gênero (BROUGÈRE, 1998a).

Kishimoto (2014) afirma que certos jogos possuem alguns modos em comum (universalização); uma vez que a cultura lúdica é local, mas também é global, as crianças brincam em qualquer espaço e brincam diferente em todo lugar.

Por meio da cultura lúdica é possível, fugir de um mundo em condições de severas adversidades, utilizando-se do jogo e da brincadeira, Sarmento (2002, p.1) apresenta elementos que respaldam este pressuposto, ao mencionar o que ele chama de jogos na guerra:

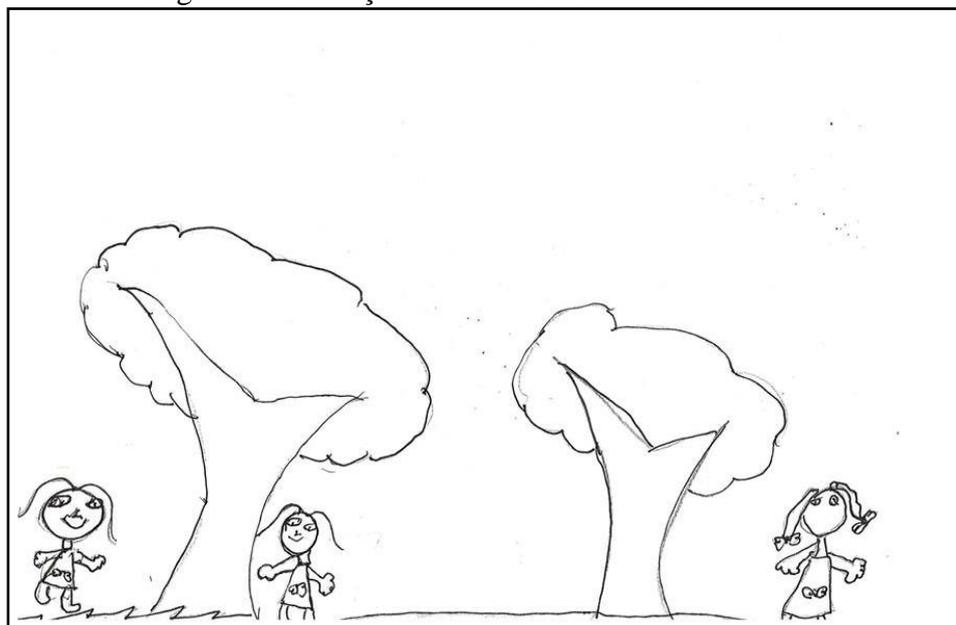
Uma imagem de guerra, extraída num campo de refugiados albaneses no Kosovo, mostra duas crianças brincando com uma boneca Barbie, perante o olhar entre o apreensivo, o desolado e o fatalisticamente resignado dos adultos que com elas partilham as tendas de campanha dispostas para os albergar. Não é apenas a boneca Barbie que aparece neste contexto de incerteza [...] o próprio acto de brincar das crianças, no momento em que tudo falta: a casa, a escola, um país para viver, talvez até uma família, a confiança num futuro vivível, a certeza – mesmo se precária - da sobrevivência (SARMENTO, 2002, p.1).

Condição semelhante às crianças albanesas pode ser observada em uma reportagem intitulada “Viúvas da Seca”, exibida na Rede Globo, na década de 1980, na qual um menino brincava com uma coleção de ossos de animais, com a qual construía sua fazenda. Nos dois casos é a cultura lúdica que possibilita a atitude de brincar, mesmo em situações de tamanho infortúnio. Isso só é possível porque:

[...] o conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais (BROUGÈRE, 1998a, p.24).

A brincadeira de pular amarelinha exemplifica esse conjunto vivo, é jogada no mundo todo, com características comuns; possui origem francesa, conhecida por *marelle*, devido à proximidade com o som amarelo, e foi adaptada para a língua portuguesa como amarelinha. No Brasil, é conhecida como maré, sapata, avião etc., em Portugal, como macaca, na Dinamarca, *hinke* e, na Grã-Bretanha, *hopscotc*, “[...] uma forma do antigo jogo romano dos odres, em que os jogadores, untados com azeite, saltam, num pé só, sobre sacos feitos de pele do bode”(KISHIMOTO, 2014, s/p.).

Segundo Kishimoto (idem), “[...] “os contos de fada criam os primeiros narradores, a cultura infantil de anônimos brincantes perpetua a cultura lúdica” que, como num círculo, retorna a esses brincantes na forma de jogos e brincadeiras, permitindo que as crianças que nunca se viram, se encontrem, por exemplo, numa pracinha e joguem como melhores amigas, em conjunto, pega-pega, esconde-esconde (Figura 12), “[...] acordando rapidamente as regras, porque possuem um mesmo património lúdico”(DELALANDE, 2006, p. 270).

Figura 12: Crianças brincando de esconde-esconde¹⁹

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

No processo de construção da cultura lúdica infantil, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são imprescindíveis e, por essa razão, serão conceituados a seguir.

3.2.1 Jogos, brinquedos e brincadeiras

*O brinquedo, o que é o brinquedo?
Duas ou três partes de plástico, de lata,
Uma matéria fria, sem alegria, sem história.
Mas não é isso, não é filho?
Porque você lhe dá vida
Você faz ele voar, viajar...
(Toquinho)*

Independente do contexto social no qual a criança se encontra, se pertence à classe A, B, C ou D, ou onde ela vive, quer seja no meio urbano ou no meio rural, nas favelas ou nos bairros de elite, ela vai brincar, ela vai jogar. O jogo e a brincadeira são atividades desenvolvidas pelos seres humanos desde a mais tenra infância, e embora possuam conceituação diferente na língua portuguesa, muitas vezes são confundido um com o outro, sendo também empregados como sinônimos²⁰. Segundo Santa Roza (1993), nas principais línguas europeias existe

¹⁹ Desenho realizado pela aluna Drizela, nome fictício, escolhido pela criança para a sua identificação na tese, no período de levantamento de dados empírico.

²⁰ Verbete brincadeira: jogo, divertimento, esp. de crianças; passatempo, distração. Dicionário Houaiss disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=brincadeira>

uma polissemia para designação verbal das ações jogar e brincar, é utilizado um mesmo verbo para ambos, conforme quadro a seguir.

Quadro 3: Os verbos jogar e brincar nas principais línguas europeias.

Português	Jogar/brincar
Inglês	<i>To Play</i>
Alemão	<i>Spielen</i>
Francês	<i>Jouer</i>
Espanhol	<i>Jugar</i>
Italiano	<i>Giocare</i>

Fonte: Santa Roza (1993) adaptado pelo autor.

Tal confusão se dá devido às muitas características em comum que ambos, o jogo e a brincadeira, possuem. O tempo, a presença de regras, a espontaneidade são algumas dessas propriedades comuns.

A brincadeira é dotada de algumas características específicas: o faz de conta – a criança transforma a realidade dando um novo significado; a decisão – o infante tem o poder de decidir onde e quando a brincadeira vai acontecer e em que momento a atividade vai acabar; as regras; o caráter frívolo do brincar – uma ação sem consequências; e a incerteza, ninguém sabe o que vai acontecer, qual será o resultado (BROUGÈRE, 1998b).

Concordando com Brougère, Kishimoto (2001) afirma que a brincadeira é a ação realizada pela criança que se imerge em um universo lúdico, concretizando as regras do jogo. Enquanto brinca, o foco da criança se encontra na atividade em si e não no possível resultado ou efeito que pode acontecer.

Para Huizinga (1998), o jogo é uma atividade voluntária, não séria, externa à vida cotidiana, com a capacidade de absorver quem joga intensamente, levando a uma suspensão temporária da realidade. Outros fatores presentes no jogo, segundo o autor são: a inexistência de interesse material, a existência de limites temporais e espaciais próprios e a presença de regras, condição *sine qua non* para existência do mesmo, o desrespeito às regras leva à destruição do mundo mágico do jogo (HUIZINGA, 1998).

A atividade voluntária é evidenciada nas situações em que a criança vai paulatinamente perdendo o interesse no jogo/brincadeira até não querer mais, podendo a qualquer momento suspender a atividade. Tanto para Huizinga (1998) quanto para Caillois (1990), as regras determinam o que é válido dentro do mundo

imaginário criado por quem joga. “As regras de todos os jogos são imutáveis e não permitem discussão”. (HUIZINGA, 1998, p. 14)

Entre as propriedades destacadas, a suspensão temporária da realidade se assemelha ao faz de conta, que, segundo Brougère (1998a), é a primeira característica da brincadeira. Quando a criança brinca de ser uma princesa ou um cavaleiro medieval, momentaneamente ela se encontra em outro plano, experimentando novas sensações (KISHIMOTO, 2001).

O jogo e a brincadeira podem ser caracterizados como essencial ou instrumental, dependendo da maneira como o mesmo é empregado. É considerado essencial quando mantém elementos da busca do prazer, do lúdico essencial, com fim em si mesmo. Já o jogo/brincadeira instrumental mantém o elemento lúdico, mas é utilizado como um meio para se atingir um determinado fim (FONSECA & MUNIZ, 2000). Na escola a brincadeira essencial é a brincadeira livre e a brincadeira instrumental é a brincadeira pedagógica. Um mesmo jogo pode ser enquadrado em qualquer uma dessas categorias, o esconde-esconde, por exemplo, quando brincado no recreio é brincadeira livre, quando utilizado intencionalmente para auxiliar no desenvolvimento das noções espaço-temporal da criança é uma brincadeira pedagógica.

Caillois (1990) hierarquiza o jogo em dois polos antagônicos, a *paidia* e o *ludus*. A *paidia* designa o jogo espontâneo, de livre improvisação, como sendo a essência da infância que surge em alguns momentos da vida adulta dos seres humanos. O termo *ludus* é utilizado para aqueles jogos que são controlados, com técnicas, manuais, com dificuldades criadas propositalmente. Nesses polos a *paidia* estaria mais para o que nós chamamos de brincadeira e o *ludus* para o que chamamos de jogo.

No *continuum* apresentado por Caillois (1990) estão propostas quatro categorias para a classificação dos jogos: *Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx*, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Classificação do Jogo segundo Caillois

	AGÔN (Competição)	ALEA (Sorte)	MIMICRY (Simulacro)	ILINX (Vertigem)
↑ PAIDIA	Corridas Lutas etc.	Lengalengas Cara ou coroa	Imitações infantis, ilusionismo, bonecas, brinquedos, máscara, disfarce.	Piruetas Infantis, Carrossel.
Algazarra Agitação Risada	Atletismo			
Papagaio Solitário	Boxe Bilhar	Apostas Roleta		
Paciência Palavras cruzadas	Esgrima Damas Futebol Xadrez			Volador Atrações dos parques e feiras, esqui, alpinismo, acrobacias.
↓ LUDUS	Competições desportivas em geral	Loterias simples, compostas ou transferidas	Teatro artes do espetáculo em geral	
N.B. Em cada coluna vertical, os jogos são classificados numa ordem tal que o elemento <i>paidia</i> é sempre decrescente, enquanto o elemento <i>ludus</i> é sempre crescente.				

Fonte: Caillois, 1990, p.57

Os jogos que se enquadram na categoria *Agôn* são aqueles cuja competição é a principal característica. Para tanto, faz-se necessário criar artificialmente condições de igualdade para que aqueles que jogam se confrontem em condições ideais.

Em oposto ao *Agôn* encontra-se o *Alea*: jogos que os participantes não conseguem controlar o resultado final, a decisão não depende do jogador, [...] “se trata mais em vencer o destino do que um adversário” (CAILLOIS, 1990, p. 37). Enquadram-se aqui as atividades que dependem da sorte (par ou ímpar, por exemplo), o treinamento não faz diferença no desempenho de quem joga.

Agôn e *alea* traduzem atitudes opostas e de certa forma simétricas, mas obedecem ambas a uma mesma lei: a criação artificial entre os jogadores das condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens. (CAILLOIS, 1990, p. 39)

Além das categorias *Agôn* e *Alea*, o autor apresenta outras duas categorias: *Mimicry* e *Ilinx*. Enquanto nos grupos agônicos e aleatórios existe a figura do adversário, nessas novas classes este não é necessário. Na *Mimicry* os jogos se utilizam de um universo imaginário que adota a ilusão. O jogador assume um papel de uma personagem. A mímica e o disfarce são essenciais a essa categoria de jogo. Já na *Ilinx* o componente essencial ao jogo é a vertigem, que provoca uma pequena destruição da percepção do jogador, tal qual acontece nas brincadeiras de corrupio, brincadeira na qual a criança, sozinha ou em dupla, fica girando até

obter a sensação de vertigem, podendo muitas vezes perder o equilíbrio, ou nos saltos de *bungee jump*.

As categorias criadas por Caillois (1990) para o jogo podem ser utilizadas nas brincadeiras e, em alguns casos ficam até mais evidentes. O faz de conta, como dito anteriormente, uma das principais características do brincar, se enquadra totalmente nos jogos que possuem a *Mimicry* como essência. Segundo Huizinga (1998):

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada de prazer, superando a si mesma a tal ponto que quase chega a creditar que é essa ou aquela coisa, sem, contudo, perder o sentido da ‘realidade atual’” (HUIZINGA, 1998, p.17, grifo do autor).

Gosso (2004) estabeleceu sete categorias para classificar jogos e brincadeiras realizadas por crianças indígenas numa aldeia *Parakanã*, no estado do Pará. São elas: brincadeiras de contingência física, brincadeira de contingência social, brincadeira turbulenta, jogos de testar os limites, jogos simbólicos, jogos de construção e jogos de regras.

Nas brincadeiras de contingência física encontram-se os jogos que colocam em ação comportamentos variados (pular, correr, balançar, subir, trepar, nadar, etc.) e atividades com objetos com respostas contingentes a suas ações (fazer rolar objetos, chacoalhar, etc.)

Brincadeiras como o esconde-esconde - onde ocorre um esquema de revezamento social motivadas pelo prazer [...] “associado à capacidade de produzir respostas contingentes nos outros e de responder contingentemente aos outros” (GOSSO, 2004, p. 201) – são brincadeiras de contingência social.

As lutinhas, o empurra-empurra associados à expressão facial de prazer, sinalizam a natureza lúdica das ações, personificam as chamadas brincadeiras turbulentas.

As atividades de testar os limites, consideradas um subtipo das brincadeiras turbulentas, são jogos nos quais há exercício físico vigoroso, e as crianças flertam com o risco.

Os jogos de construção têm como característica a transformação de elementos em algo diferente. A criança molda, empilha, enfileira, encaixa etc.

Jogos simbólicos: atividades nas quais as crianças atribuem a objetos, animais e a si mesma atribuem um significado diferente do habitual.

Nos jogos de regras a presença de normas é a principal característica, sem elas a brincadeira não acontece.

Em algumas dessas categorias – contingência física, jogos de construção - a presença de um objeto (brinquedo) é fundamental. De acordo com Brougère (1998a), um elemento importante para o jogo/brincadeira é o brinquedo ²¹– um objeto que é manipulado livremente pelo infante sem condicionamento a regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Para o autor, o brinquedo está associado à infância (brinquedo é coisa de criança), cuja função é a brincadeira. Essa associação é evidenciada no filme *Toy Story 3 (2010)* dirigido por Lee Unkrich, quando o personagem Andy, ao entrar na faculdade precisa decidir o que fazer com seus brinquedos, uma vez que se torna “adulto” e acaba doando aqueles para a menina Bonnie²².

Existem momentos em que esse objeto infantil, o brinquedo, é essencial para que o jogo entre adultos seja realizado, sem a bola, por exemplo, não há o futebol. No universo infantil joga-se futebol com outros objetos, latinha, chinelo, bolas de papéis representam a “redondinha”, mas o desporto futebol só é praticado com uma bola oficial.

Diferente do jogo e da brincadeira, que são pautados na ação, o brinquedo precisa de um suporte material, sendo indispensável a presença de um objeto. Segundo Kishimoto & Ono (2008), o brinquedo é o material que dá sustentação a brincadeira.

O brinquedo possui uma dimensão funcional e uma dimensão simbólica, que são praticamente indissociáveis. “A representação desperta um comportamento e a função se traduz numa representação... exemplo: rodar e ter aspecto de um veículo” (BROUGÈRE, 1998b, p.41). Para efeitos de análise da dimensão simbólica, o brinquedo deve ser decomposto em dois aspectos: o aspecto material e a representação (dotada de significações).

²¹ Verbetes brinquedo: objeto com que as crianças brincam. Dicionário Houaiss, disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=brinquedo>

²² Trechos do diálogo final do filme *Toy Story 3* entre os personagens Andy e Bonnie.

Andy: “Eu sou o Andy. Contaram-me que você é ótima com brinquedos. Esses são meus, mas estou indo embora agora e preciso de alguém especial para brincar com eles [...]. O Woody tem sido meu amigo desde sempre. É corajoso, como um caubói deve ser. É gentil, inteligente. Mas o que faz o Woody especial é que ele nunca desiste de você. Nunca. Ele vai estar contigo para o que der e vier. Pode cuidar dele para mim?”

A existência de brinquedos é tão velha quanto a humanidade. Durante muito tempo a natureza ocupou o lugar do brinquedo, com seus recursos naturais (água, areia, pequenos gravetos, penas de aves, folhas de árvores etc.) uma parafernália lúdica que a magia da brincadeira transformou nos primeiros brinquedos (Silva, 2014).

Muitos brinquedos são vistos como um objeto mágico, fascina e leva o ser humano adulto a lembranças remotas, em imagens ancestrais, arquetípicas que simbolizam sua infância.

3.2.2 Jogos/Brincadeiras Tradicionais

*Vida de moleque é vida boa
Vida de menino é maluquinha
É bente-altas, rouba bandeira
Tudo que é bom é brincadeira
(Milton Nascimento)*

Bente-altas (jogo de taco ou bete) e rouba bandeira (pique bandeira, varinha colada, etc.) são jogos tradicionais, da cultura lúdica infantil brasileira, apresentados no filme *O Menino Maluquinho* (1995), dirigido por Helvécio Raton, inspirado em obra homônima do cartunista Ziraldo.

Os jogos/brincadeiras tradicionais compõem o repertório de atividades realizadas pelas crianças, perpetuadas pela tradição oral, transmitidas por irmãos, primos, vizinhos, companheiros da escola sem que haja uma sistematização para tanto. Para Friedmann (1995, p. 54):

[...] são aqueles jogos que nossos pais e avós brincaram na infância, e que nos transmitiram. Jogos que não foram tirados de livros nem ensinados por um professor, mas sim transmitidos pelas gerações anteriores à nossa ou aprendidos com nossos colegas. Os jogos que aconteciam na rua, no parque, na praça, dentro de casa ou no recreio da escola.

Segundo Benjamin (2009), a percepção da criança está impregnada em toda parte pelos traços deixados pelas gerações mais velhas, o mesmo acontecendo com seus jogos e brincadeiras.

Kishimoto (1993) entende que a brincadeira tradicional é filiada ao folclore e os jogos tradicionais conservam a produção cultural de um povo e têm características de:

- ✓ - anonimato: ninguém sabe quem o criou;

- ✓ - tradicionalidade²³: é transmitido de geração a geração;
- ✓ - transmissão oral;
- ✓ - conservação;
- ✓ - mudança: algumas brincadeiras preservam sua estrutura inicial e outras com o passar do tempo, vão incorporando mudanças criadas pelos brincantes; e
- ✓ - universalidade: povos distintos, de países diferentes, ou no caso do Brasil (país continental), estados diferentes, jogam o mesmo jogo.

O jogo de Bets ou Taco (Figura 19) é um exemplo de brincadeira tradicional. É um jogo de taco e bola, jogado entre duas equipes, com dois jogadores cada, cujo objetivo do ataque é rebater a bola o mais longe possível, trocar de lado no campo com seu parceiro, para que se configure o ponto. Ao mesmo tempo proteger sua “casinha”, alvo de cobiça do seu adversário. Quando a casinha é derrubada, invertem-se os papéis, quem estava atacando passa a defender e vice-versa (ZAIM-DE-MELO, 2008).

Figura 13: Crianças jogando taco



Fonte: <http://dominador.net/como-jogar-taco-regras-e-pontos/>

Para Benjamin (2009), é comum escutarmos pessoas adultas falarem que determinados jogos/brincadeiras ou brinquedos já não são mais realizados, o que muitas vezes é um equívoco, uma vez que muitos adultos se tornaram indiferentes às coisas que chamam a atenção da criança.

²³ A tradicionalidade é entendida hoje como uma continuidade, em que os fatos novos se inserem sem uma ruptura com o passado, mas que se constroem sobre esse passado. Disponível em: http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf

O *modus operandi* do jogar/brincar vem sofrendo modificações ao longo da história da humanidade, os avanços tecnológicos, a violência nas ruas contribui para essas transformações, especialmente quando se focalizam crianças urbanas de classe média ou alta (CARVALHO & PONTES, 2003).

Para Lima (2009), embora o brincar seja universal há particularidades definidas pelos contextos históricos, sociais e econômicos nos quais a brincadeira está inserida. O brincar é a personificação da cultura na qual está inserido com distinções na sua expressão e formas de transmissão.

3.2.3. Jogos e brincadeiras na era digital

*Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleje
(Gilberto Gil)*

Com os avanços da vida moderna e o acelerado processo de urbanização, do tráfego viário e da violência urbana, os espaços para a realização de jogos e brincadeiras nos centros urbanos foi modificado, não se brinca mais como se brincava antigamente. O Cascão, personagem célebre de Maurício de Souza, além do futebol, agora joga *Nintendo 3Ds*²⁴ (Figura 20).

Figura 14: Cascão jogando 3Ds



Fonte: <http://www.reinodocogumelo.com/2011/04/turma-da-monica-jovem-joga-nintendo-ds.html>

²⁴Console portátil produzido pela Nintendo com a capacidade de produzir imagens em três dimensões sem óculos especiais. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Nintendo_3DS

Para Colhante *et al.* (2008), a atividade de brincar está inserida no processo de mudanças históricas. A televisão, as novas tecnologias e os brinquedos eletrônicos auxiliam na mudança de repertório das brincadeiras infantis.

Segundo Friedmann (1992), há quatro fatores que contribuem para a transformação do jogo e da brincadeira nos dias de hoje. O primeiro fator foi apresentado no parágrafo anterior. O segundo fator levantado pela autora diz respeito ao tempo de brincar, que foi diminuído principalmente pela presença da televisão. Os avanços da indústria do brinquedo são apontados como o terceiro fator, levando a um deslocamento do objeto “brincante” para o centro da brincadeira, dando um papel secundário às interações sociais. O quarto e último fator está relacionado ao papel desempenhado pela publicidade e o *marketing*, que disseminam amplamente o consumo dos brinquedos industrializados.

Nesse contexto, o brincar e o jogar vão se modificando, se reinventando para atender a demanda da modernidade. Os jogos tradicionais não deixam de existir, ainda estão presentes nos condomínios, nas escolas etc. Sarmiento (2002) afirma que as crianças quando crescem deixam seu legado, na forma de jogos e brincadeiras, para os menores, que os reproduzem, o que explica, por exemplo, como muitos ainda rodam pião ou pulam amarelinha na era dos jogos eletrônicos.

As chamadas brincadeiras tradicionais (jogar bola, bolinha de gude, soltar pipa, brincar de boneca entre tantas) permanecem no repertório lúdico da criança somadas a novos jogos provindos das mídias eletrônicas (FANTIN, 2015). Para a autora:

Seria inverossímil que a brincadeira da criança não se alimentasse das histórias, ficções e imagens da televisão, do cinema e do ciberespaço que também fornecem repertórios de linguagens, conteúdos éticos e estéticos às brincadeiras (FANTIN, 2015, p. 197).

Os jogos eletrônicos²⁵ são definidos como um tipo de jogo no qual há a presença interativa entre o ser humano e o computador (GEE, 2004) e surgem em consequência do avanço das tecnologias da Informação e da comunicação (TICS), do crescimento da virtualidade como cenário para os relacionamentos humanos e da reunião desses fenômenos com a sociedade e a cultura (ANTONIO JR, 2014).

Através dos recursos de alta tecnologia, presentes nos jogos eletrônicos, é possível à criança manipular cores, cenas, sons e imagens por meio de um cenário

²⁵ Na literatura acadêmica existem vários termos para designar os jogos eletrônicos: jogos digitais, *games*, videogames. Neste texto, optou-se por usar jogos eletrônicos.

“mágico” para brincar de herói ao incorporar a figura principal dos enredos, através dos controles (MARTÍNEZ, 1994).

Os jogos eletrônicos e as mídias ocupam espaço em uma discussão polarizada: de um lado há pesquisas que apontam a influência maléfica destes equipamentos (COLHANTE *et al.*, 2008; ARBEX & TOGNOLI, 1996; POSTMAN, 1999; FERNANDES, 2015; SANTAELLA, 2004) e do outro, pesquisadores apontam seus benefícios (COUTO, 2013; BERNARDES 2011).

Em sua obra “Crescer na era das mídias eletrônicas”, Buckingham (2007) já tinha alertado sobre essa polarização, que acontece muito em função da concepção de criança que subsidia a análise do tema: ora a criança é vista como alguém extremamente vulnerável, que pode ter sua inocência e individualidade abalada pela tecnologia, ora essa mesma criança passa a ser vista como detentora de uma sabedoria natural (alfabetização midiática), que os adultos desconhecem.

De acordo com Colhante *et al.* (2008), com os avanços tecnológicos a criança vem perdendo aspectos importantes do seu desenvolvimento global. Os processos de urbanização e industrialização levaram a um decréscimo dos espaços para brincar e conseqüentemente desencadearam o esquecimento de brincadeiras tradicionais e por conseqüência uma parcela do acervo cultural da infância.

Para Arbex & Tognoli (1996, p.41):

Se antigamente os jovens se excitavam com brincadeiras de rua [...] apertar a campainha das casas para em seguida fugir de proprietários irados, ou invadir o quintal alheio para roubar goiabas, hoje eles se envolvem em batalhas virtuais e solitárias com seres extraterrestres, com bandidos ou poderosíssimos exércitos inimigos. [...] as crianças em idade de manipular vídeo game já não mais experimentam o mundo dos contos de fadas, das fábulas contadas pelos pais. Agora, quando não assistem à televisão, estão às voltas com jogos de monstros, que elas têm o poder de aniquilar mediante a pressão de um botão do computador.

Essa nova configuração do brincar gera algumas preocupações. As crianças estariam se tornando adultas muito cedo? A atividade física estaria sendo deixada de lado? O faz de conta está sendo esquecido? Questões como essas permeiam o imaginário de pais e responsáveis. Postman (1999) vê uma influência negativa das mídias no universo infantil, acreditando que a separação ocorrida entre infância e vida adulta esteja cada vez menor.

Fernandes (2015) afirma que em função da televisão, do excessivo número de brinquedos industrializados e do desenvolvimento da informática a criança se torna mais passiva e mais receptiva ao consumo de produtos industrializados,

trazendo consequências negativas a sua realidade social e cultural, tais como: a não produção da sua própria cultura para que se produzam valores da sociedade vigente.

Assim como a televisão, os jogos eletrônicos são vistos como vilões. Para Santaella (2004, p.1):

A proeminência da presença cultural do game é acompanhada quase em igual medida pelo menosprezo e pela avaliação apocalíptica tanto dos teóricos e críticos da cultura quanto dos leigos. Parte-se da convicção, que também subsidiou, há algum tempo, as críticas aos programas de televisão, de que o game é vulgar, banal e nocivo por estimular comportamentos agressivos e a violência nas crianças e nos jovens que compõem, certamente, a imensa maioria de seus usuários.

Para Couto (2013), existem equívocos a esse respeito. A infância não está diminuindo. O prazer de brincar talvez seja até mais intenso, pois as crianças podem frequentemente experimentar sensações diferentes na relação tempo *versus* velocidade do agora. Segundo o autor:

A cibercultura²⁶ infantil não encurta a infância, não sacrifica as brincadeiras, não torna crianças em adultos chatos e precoces. Inseridas no mundo digital, vivendo criativamente a promoção da cultura em rede, as crianças fundem e confundem sentidos diversos do brincar (COUTO, 2013, p. 910).

Em texto anterior a Couto (2013), Buckingham (2007) alertava que o principal lugar de lazer da criança foi deslocado dos espaços públicos (a rua) para os espaços familiares e privados (a sala de estar, o quarto de dormir). Com isso, as brincadeiras ocupam cada vez mais o espaço de dentro de casa, mas isso não quer dizer que as crianças, em seu momento de lazer, apenas assistam à televisão e nem que não exista mais o “brincar lá fora”.

Ao investigar as relações que as crianças estabelecem entre a televisão e seus modos de brincar, inseridos em uma sociedade contemporânea e tecnológica, Bernardes (2011) concluiu que as brincadeiras oriundas de personagens dos desenhos animados não prejudicam o imaginário, empobrecendo-o, e nem atrapalham a criatividade dos infantes. A televisão proporciona novos super-heróis, proezas e ações, funcionando como um trampolim o qual as crianças sentem-se motivados para desenvolver as suas práticas lúdicas e seu universo fantasioso.

²⁶ A cibercultura é a vida construída por meio das redes sociais digitais, em meio aos inúmeros processos interativos e participativos.

3.2.4

Jogos e brincadeiras em contextos não urbanos: alguns estudos

Lapidar
Minha procura toda
Trama lapidar
O que o coração
Com toda inspiração
Achou de nomear
Gritando alma
(Milton Nascimento)

Foram identificados em revisão de literatura deste trabalho alguns estudos sobre brincadeiras infantis realizados em comunidades ribeirinhas (REIS *et al.*, 2012; CARVALHO & FERREIRA, 2006), em aldeias indígenas (BICHARA, 1999; GOSSO, 2004; OLIVEIRA, 2007), em comunidades rurais (SANTOS & DIAS, 2010) e em comunidades quilombolas (CARVALHO & GOMES, 2007; NASCIMENTO, 2014).

Com objetivo de descrever as brincadeiras de uma comunidade amazônica, relacionando-as ao contexto ribeirinho e ao seu modo de vida, Reis *et al.* (2012) realizaram um inventário das brincadeiras e os espaços físicos utilizados para brincar. As brincadeiras observadas “[...] expressavam uma cultura tipicamente ribeirinha, influenciadas pela fauna e flora, representando temas domésticos e aspectos ligados ao meio de subsistência” (p.48). Os autores encontraram as seguintes brincadeiras: as piras, o cemitério, a bola, a bandeirinha e a construção de brinquedos como barcos e gaiolas, sendo que estas últimas expressam uma cultura de características tipicamente amazônicas.

Carvalho & Ferreira (2006), com o intuito de analisar as brincadeiras que permeiam a ludicidade, enquanto uma forma de expressão do imaginário social das crianças ribeirinhas que residem em Castanhal do Mari-Mari e Caruaru, no Pará, realizou um estudo com. observação participante; registro de campo e conversas informais. Os resultados apontaram que os traços do imaginário, destacados na cultura lúdica das crianças ribeirinhas são os de uma floresta sem fim envolta em um mistério, permeada por um labirinto repleto de mitos que são evidenciados no seu brincar, no seu cotidiano, no seu modo de ser e de viver. Segundo as autoras, os movimentos realizados pelas crianças em suas brincadeiras, revelam um repertório lúdico motor conseguido por meio do brincar livre na natureza, onde o movimento acontece de forma espontânea e diversificada

como pular, saltar, chutar, subir, ultrapassar obstáculos, arremessar, balançar, constituindo-se em elementos importantes para a construção corporal infantil.

Bichara (1999) ao estudar as possíveis variações das brincadeiras simbólicas decorrentes de fatores culturais em duas comunidades no sertão sergipano, a dos índios Xocó e a dos negros do Mocambo, observou 60 crianças em suas atividades livres. Os resultados indicaram uma grande influência do estilo de vida dos pais nas brincadeiras das crianças, predominando os temas realísticos sobre os fantasiosos, com forte estereotipia de gênero, na escolha do tipo e local da brincadeira. Segundo a autora as meninas preferem brincar de temas domésticos em ambientes internos e os meninos gostam de brincadeiras que envolvem o transporte (andar a cavalo, guiar carro de boi, etc.) em ambientes externos.

Gosso (2004) e Oliveira (2007) realizaram estudos semelhantes sobre jogos e brincadeiras realizadas por crianças indígenas. A primeira autora realizou seus estudos com índios da etnia Parakanã, no estado do Pará e o segundo autor fez sua pesquisa com índios da etnia Guarani, no Espírito Santo. Os dois pesquisaram a cultura lúdica relacionando-a com o modo de vida dentro da aldeia. Seus resultados apontam para uma cultura lúdica semelhante à de crianças urbanas, tendo os indígenas uma maior liberdade frente à autoridade adulta, há pouco uso de brinquedos nas brincadeiras e há pouca restrição no uso dos espaços da aldeia para brincar. As manifestações culturais próprias dos indígenas foram observadas nos jogos simbólicos, com temas específicos do cotidiano (arco e flecha, caçar etc.).

Santos & Dias (2010) categorizaram as brincadeiras das crianças de um povoado rural do nordeste do Brasil, localizado no agreste de Sergipe: povoado São Cristóvão, pertencente ao município de Itabaiana, Sergipe. Em seu estudo observaram crianças entre dois e 12 anos, de ambos os sexos, brincando em ambiente livre. Utilizando-se das categorias criadas por Gosso (2004) encontraram nas brincadeiras simbólicas com temas atrelados ao modo de vida local, a maioria das brincadeiras observadas. Seus dados sugerem que meninas brincam mais simbolicamente, enquanto as brincadeiras dos meninos são mais variadas.

O universo lúdico de crianças de comunidades quilombola foi estudado por Carvalho & Gomes (2007) e Nascimento (2014). Carvalho & Gomes (2007) investigaram o papel dos jogos e das manifestações lúdicas como fenômeno cultural, nos quais os sujeitos da comunidade quilombola Seis Maria Boa Vida

Comunidade do Mutuca, situada no município de Nossa Senhora do Livramento, no Estado de Mato Grosso, inscrevem-se como sujeitos pertencentes a um grupo identitário distinto. Os resultados encontrados pelos autores apontam o jogo e as manifestações da ludicidade como matrizes comuns que servem de suporte para se “estar junto”, uma das maneiras de se manter a identidade do grupo.

Nascimento (2014) teve como objetivo analisar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade quilombola Campo Verde localizada no município de Concórdia do Pará. Em sua pesquisa elencou as seguintes brincadeiras: dar cambalhotas, cantigas de roda, saltar da ponte no rio, andar de canoa no rio, quem consegue ficar mais tempo com a cabeça embaixo da água, baralho, pira- alta, casinha, cantar, fazer roupas do mato, pendurar-se nos galhos de árvores e no teto, bandeirinha e a disputa de quem come uma fruta azeda sem fazer caretas, quem tira a maior carta do baralho. Segundo a autora as [...] “crianças são sujeitos de suas vivências e criações lúdicas, as quais não estão desvinculadas da realidade vivida [...] envolvem-se na prática do brincar, (re) significando objetos e contextos, a fim de saciarem-se ludicamente” (NASCIMENTO, 2014, p. 9).

3.2.5. Jogos em brincadeiras de crianças sul-mato-grossenses

*Eu sou daqui, do aguaçal
Sou dos corixos, águapés
Sou Pantanal
Eu sou daqui, sou tuiuiú
Amo essa terra
Mato Grosso do Sul
(Thiago Machado)*

Guerra (2009), em sua tese de doutoramento, pesquisou a existência de sazonalidade no repertório lúdico infantil na cidade de Maracaju, MS, e não conseguiu estabelecer um calendário de jogos e brincadeiras, pensando em sazonalidade, mas encontrou indícios desta nos roubos de frutas, de acordo com a estação do ano, nos jogos de bafo realizados com “santinhos” de políticos, em substituição às figurinhas, em anos de eleição.

A autora relata uma no de jogos e brincadeiras observados durante seu trabalho de campo, onde destacam-se balançar, brincar com insetos, brincar com mamona, brincar no rio, jogar betes, soltar pipa, pular corda, pular amarelinha,

jogar *bolita*, brincar de boneca, andar de bicicleta, brincar de casinha, que acontecem tanto com os maracajuenses, quanto com os sul-mato-grossenses.

Assim como Guerra (2009), Garcia (2010) realizou uma pesquisa relacionada ao universo lúdico da criança sul-mato-grossense, mas especificamente a criança pantaneira. O autor buscou identificar como brinca a criança do Pantanal sob a ótica do professor e, para tanto, realizou entrevistas com nove professores de escolas do campo de Corumbá. Encontrou na análise dos seus resultados uma fusão entre o que ele chama de elementos significativos do brincar no Pantanal (o espaço geográfico e a corporeidade das crianças), os jogos tradicionais e os jogos industrializados na composição do manifesto lúdico da criança pantaneira. O estudo indica que as atividades lúdicas dessas crianças são semelhantes às realizadas pelas crianças maracajuenses, acrescidas de cantigas de roda, polícia e ladrão, motorista de caminhão, guia de carroça, montar a cavalo, pique latinha, brincar de salão de beleza entre outras.

4 Caminho Metodológico

*Lá vai uma chalana
Bem longe se vai
Navegando no remanso
Do rio Paraguai
(Almir Sater)*

Navegar no remanso do Rio Paraguai foi necessário para que este estudo fosse realizado. Para essa navegação acontecer realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Ludke & André (1998) afirmam que pesquisas que se interessam em algo singular, que tenham valor em si mesmo se enquadram nessa tipologia. Ao longo da pesquisa de campo pretendeu-se capturar e registrar elementos da cultura lúdica das crianças das escolas das águas pelo ponto de vista delas crianças, por isso, algumas das perguntas que norteavam o estudo foram modificadas ao longo do contato com elas. Foi realizada uma observação participante e utilizou-se mais de um instrumento para o levantamento dos dados.

A especificidade do estudo de caso se construiu pela especificidade do contexto: escolas, crianças e professores isolados, por cerca de dois meses, do convívio com ambientes externos.

Primeiramente, foi realizado um estudo exploratório, junto à Direção Pedagógica das ‘Escolas das Águas’, com a intenção de levantar dados essenciais para a definição do objeto deste estudo. Realizou-se uma entrevista com a diretora das ‘Escolas das Águas’, no qual se obteve informações sobre o funcionamento das escolas, sua localização (Anexo 1), seu projeto político pedagógico, seu regime de aulas e o número de alunos matriculados (Anexo 2).

4.1 Lócus da Pesquisa

Como indicado anteriormente, o local escolhido para a pesquisa de campo foi a Escola Fazenda Santa Mônica, extensão da EMREIP São Lourenço. A escolha dessa escola deu-se porque a escola atende aos alunos em regime bimestral de internato, tornando-se por esse período uma extensão da casa das crianças, o que possibilitava um maior período de observação de como se manifesta a cultura lúdica das crianças pantaneiras em contexto escolar.

4.2 Participantes

Participaram deste estudo os 31 alunos regulares e uma aluna ouvinte, que frequentavam a escola durante o período de levantamento de dados, além de quatro professores e dois monitores responsáveis pelos alunos. Todos os responsáveis pelas crianças foram consultados e aprovaram a participação delas no estudo. Dos 32 alunos, 15 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino. A idade dos participantes varia de 04 a 16 anos, sendo que apenas 10 deles se encontram no ano correspondente a sua idade, acarretando em uma grande distorção idade/série.

4.3 Considerações Éticas da Pesquisa

Solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá a autorização para a realização deste estudo, após a devolutiva positiva desta solicitação (Anexo 3), o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o parecer consubstanciado nº 1.804.082, CAAE: 60115516.6.0000.0021 (Anexo 4).

Assegurou-se sigilo quanto à identidade dos participantes da pesquisa, esclarecendo-os acerca dos objetivos propostos e dos procedimentos. Aos responsáveis pelos participantes foi encaminhado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), obtendo a autorização da participação das crianças. Foi explicado às crianças que elas podiam se recusar ou desistir de participar do estudo a qualquer momento, o que não ocorreu. Foi assegurado a todos os participantes que no final do estudo, após a aprovação da tese, voltar-se-ia a escola para que os resultados finais fossem mostrados.

A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deu-se com a seguinte logística, uma vez que as crianças permanecem em regime de internato: o TCLE foi encaminhado para a escola, com os professores, no início do bimestre, período no qual os pais levam seus filhos para a escola; a coordenadora administrativa explicava para os pais as razões da pesquisa, e depois os mesmos assinavam os termos. Segundo a coordenadora, não houve questionamentos, pois, os pais, no início de cada ano letivo, assinam um documento semelhante para o Instituto.

Os mesmos procedimentos foram adotados com os professores e monitores (Apêndice B).

Para que os alunos participantes ficassem cientes do estudo que estava sendo realizado e pudessem decidir se desejavam ou não participar do mesmo, foi lido um Termo de Assentimento (Apêndice C), com informações sobre as intenções do pesquisador e todas as ações que serão realizadas na pesquisa.

4.4 Procedimentos para produção dos Dados

Para a produção dos dados empíricos utilizou-se mais de um instrumento de pesquisa. Acredita-se, assim como Graue e Walsh (2003), que utilizar mais de um instrumento possibilita a visão em tantas perspectivas quanto possível. Os instrumentos utilizados no estudo aqui relatado foram: 1) observação sistemática das crianças brincando em atividades realizadas fora das salas de aula; 2) entrevistas com crianças com roteiro semiestruturado; 3) desenhos realizados pelas crianças; e 4) fotografias tiradas pelas crianças de brincadeiras e jogos de que gostavam de participar, por solicitação do pesquisador.

Antes do início do levantamento dos dados foi realizada junto às crianças participantes uma série de combinados sobre a sua participação. Houve uma apresentação do pesquisador em todas as séries, o qual explicou os motivos da sua estada na escola, os objetivos da pesquisa e a importância da participação de todos.

O período de observação foi de duas semanas; as observações foram realizadas ao longo do dia, nos intervalos das aulas, nas aulas realizadas fora de sala, antes e depois das refeições e antes das crianças dormirem, tendo em média doze horas diárias, totalizando 168 horas. Ficou acordado com a direção da escola que nas aulas em sala não seria permitida a presença do pesquisador. De posse de um diário de campo, foram realizadas anotações sobre os jogos e as brincadeiras observados e as conversas das crianças, buscando registrar as expressões e a linguagem corporal e não apenas o tipo de jogo realizado. Muitas vezes foi preciso conversar com as crianças informalmente, para que se compreendesse a letra da música cantada, ou a regra do jogo realizado.

De posse de um roteiro semiestruturado (Apêndice D), realizou-se uma entrevista, na forma de conversa, com cada criança participante; nessa conversa

foi explicado novamente, agora individualmente, as intenções do pesquisador, as razões de se parecer que ele estava escrevendo um livro (*Professor o senhor não para de escrever, está escrevendo um livro?*). Foi também perguntado às crianças como elas gostariam de ser chamadas no estudo; tal procedimento visou resguardar a identidade delas, conforme indicam as orientações relativas à ética de pesquisa com crianças. Surgiram nomes de jogadores de futebol, cantores de balada sertaneja, personagens de desenhos animados, etc. conforme quadro a seguir:

Quadro 5: Nome Fantasia e Idade

Nome fantasia Meninas	Idade	Nome fantasia Meninos	Idade
Elsa	04 anos	Ranger Vermelho	07 anos
Cinderela	06 anos	Ranger Preto	08 anos
Manoela	07 anos	José	08 anos
Maria Joaquina	08 anos	Power Ranger	09 anos
Drizela	08 anos	Júlio	09 anos
Anastácia	08 anos	Optimus Prime	10 anos
Mariane	09 anos	Felipe	10 anos
Yasmin	09 anos	Vedita	11 anos
Tais	10 anos	Piloto	10 anos
Maria Fernanda	10 anos	Neymar	11 anos
Marília Mendonça	10 anos	Marcelo	12 anos
Thaeme	10 anos	Pedro	12 anos
Jéssica	14 anos	Hulk	12 anos
Maiara	14 anos	Harry Potter	13 anos
Maráisa	15 anos	Roberto	13 anos
AM	16 anos	Shrek	14 anos
Nelly	16 anos		

Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistas foram realizadas na biblioteca, gravadas em um gravador digital, e tiveram duração média de cinco minutos.

Durante o levantamento dos dados, as crianças mais novas se mostraram reticentes com a entrevista, demoravam a responder e suas respostas, na maioria das vezes, eram monossilábicas; em contrapartida, durante as observações eram as que mais brincavam e se divertiam. Já com os maiores aconteceu justamente o contrário: eles não brincavam tanto quanto os menores, mas descreveram com riqueza os jogos e brincadeiras de que gostavam, como se jogava/brincava e com quem aprenderam a jogar.

Para complementar as informações obtidas com as crianças foram realizadas também entrevistas com os professores e os monitores.

Os professores foram entrevistados durante as suas horas atividades, durante sua rotina cada professor possui pelo menos uma hora diária sem os alunos. Já os monitores, durante o período no qual as crianças estavam em aula. Após a assinatura do TCLE, para as gravações realizou-se o mesmo procedimento adotado com as crianças. Os roteiros de entrevista, tanto com os professores quanto com os monitores encontram-se no Apêndice E e F.

Para que as crianças tirassem as fotografias que expressassem sua cultura lúdica, foram utilizados dois tipos de câmeras fotográficas digitais, 01 *Fujifilm Finepix S* e 01 *Canon Cyber-shot*. Durante os intervalos, as crianças eram chamadas, explicavam-se como os disparos de foto aconteciam nas câmeras e solicitava-se que tirassem fotos de seus amigos brincando. Nem todos quiseram fotografar (Figura 15).

Figura 15: Crianças fotografando



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

As imagens neste trabalho não são utilizadas apenas como ilustração, pois como Kramer (2002) acredita-se que:

A fotografia é, na verdade, um constante convite à releitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, revive a cada olhar (KRAMMER, 2002, p. 51)

No penúltimo dia de presença do pesquisador na escola pediu-se às crianças que desenhassem os jogos e brincadeiras de que mais gostavam. O desenho foi solicitado porque, assim como Oliveira (2001), acredita-se que os desenhos contêm sentidos e sentimentos construídos pelas crianças a partir do que elas vivenciam na sua singularidade e no social.

O processo de produção de dados resultou em: 15 páginas de entrevistas com as crianças, 31 desenhos, 25 páginas de diário de campo e 290 fotografias, sendo 73 delas tiradas pelas crianças.

4.5. Procedimentos para análise dos dados

Os dados obtidos foram organizados com auxílio do software *Nvivo*, e foram analisados com a técnica de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011). O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações ocultas ou explícitas.

Os conteúdos manifestos em cada entrevista foram organizados na forma de quadros gerais coletivos para que fosse possível o cruzamento das ideias dos alunos com o conteúdo observado no diário de campo. Desta forma se buscou as relações que permitiram o entendimento do universo coletivo pesquisado. Após a análise de conteúdo foi feita a triangulação dos dados obtidos com as entrevistas, desenhos e as sessões de observação.

Os dados foram categorizados e organizados em: Tipologia do jogo/brincadeira empregado; Preferência lúdica das crianças; Meios de transmissão da cultura lúdica; Presença de mídias na cultura lúdica; e Cultura lúdica e cultura escolar.

5

A cultura lúdica das crianças da EFSM

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...]. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].
(Manuel de Barros)

Com os dados obtidos é possível descrever as expressões observáveis da cultura lúdica das crianças que participaram desta pesquisa, percebendo como elas brincam, do que elas brincam e, como o jogo e a brincadeira são aprendidos no contexto observado, isto é, no quintal da Escola Fazenda Santa Mônica (doravante EFSM).

Nos procedimentos de análise do material empírico, produzido no trabalho de campo, os dados foram inicialmente organizados em categorias e estas foram aglutinadas em cinco eixos temáticos, para uma melhor interpretação da realidade encontrada: 1. Tipologia do jogo/brincadeira empregado; 2. Preferência lúdica das crianças 3. Meios de transmissão da cultura lúdica; 4. Presença de mídias na cultura lúdica; 5. Cultura lúdica e cultura escolar.

Os eixos temáticos foram criados a partir das categorias que indicavam a verificação da frequência dos jogos e das brincadeiras, levando em consideração os objetivos iniciais propostos para esta pesquisa. Sendo assim, a categoria tipologia do jogo serviu para verificar o repertório dos jogos e brincadeiras realizadas pelas crianças. A preferência lúdica e o meio da transmissão da cultura lúdica foram eixos temáticos criadas para aglutinar os dados que diziam respeito aos interesses e preferências das crianças em relação a jogos e brincadeiras; a possíveis traços da cultura pantaneira no universo lúdico estudado e aos modos de apropriação dessa cultura pelas crianças. Os dois últimos eixos temáticos são compostos por dados categorizados, que indiciamas relações entre cultura lúdica e mídia e entre cultura lúdica e cultura escolar.

5.1 Tipologia do Jogo/ Brincadeira

Os jogos e brincadeiras identificados nas observações, entrevistas, desenhos e fotografias foram classificados em grupos de acordo com os seguintes critérios: a) brincadeiras espontâneas (sem a presença de regras pré-estabelecidas); b) jogos tradicionais (em oposição aos espontâneos); c) com a necessidade de brinquedos para sua realização; d) sem necessidade de brinquedos para sua realização; e foram também agrupados por gênero e faixa etária.

Brincadeiras ou atividades lúdicas espontâneas são aquelas em que se nota a presença do espírito lúdico sem a obrigatoriedade de regras para a atividade acontecer. Já as brincadeiras em que se observou a necessidade das regras declaradas foram classificadas como jogos de regras.

Quadro 6: Tipologia dos Jogos/Brincadeiras

Brincadeiras Espontâneas	Jogos com regras
<ul style="list-style-type: none"> - Acertar pedrinha na parte oca da árvore; - Aloitar²⁷ r; - Andar de bicicleta; - Arremessar um objeto no pé de bocaiuva; - Bater um no bumbum do outro; - Brincar de trator; - Brincar de boneca; - Cavalinho no cabo de vassoura; - Casinha; - Concurso de peido; - Correr e escorregar; - Correr atrás do outro segurando um animal; - Desbravador; - Desenhar; - Empurra-empurra; - Escolinha; - Estilingue com borrachinha; - Jogos de imitação; - Lutinha; - Mamãe/filhinho; - Nadar; - Pular carniça; - Pular de cama em cama; - Queda de braço; - Salão de beleza; - Subir no tronco e saltar; - Super-herói; - Tocar berrante; - Tocar violão; 	<ul style="list-style-type: none"> - Basquete; - Bola; - <i>Bolita</i>; - Brincadeiras com as mãos; - Corre cotia; - Esconde-esconde; - Jogos de escolha; - Jogos de tabuleiro; - Jogos de carta; - Passa anel; - Pega-pegas e suas variações; - Peteca; - Ping pong; - Pular corda.

Fonte: dados da pesquisa, 2016

²⁷As crianças empurram umas às outras procurando derrubá-las.

5.1.1 Jogos e brincadeiras espontâneas

No contexto observado, as brincadeiras espontâneas acontecem na maioria das vezes nos intervalos das aulas, nos tempos de espera para as refeições ou lanche, para o banho etc. Exceto a brincadeira de aloitar e o concurso de peidos, que acontecem na hora do banho e hora de dormir, respectivamente. As brincadeiras espontâneas serão classificadas segundo o que definimos como elemento primordial na sua realização: brincadeiras de força (**BF**), brincadeiras de gaiatice (**BG**), brincadeiras de testar os limites (**TL**) e jogos simbólicos (**JS**), conforme quadro a seguir:

Quadro7: Classificação das brincadeiras espontâneas

Brincadeiras espontâneas	
<ul style="list-style-type: none"> - Acertar pedrinha na parte oca da árvore (TL); - Aloitar (BF); - Andar de bicicleta (TL); - Arremessar um objeto no pé de bocaiuva (TL); - Bater um no bumbum do outro (TL); - Brincar de trator (JS); - Cavalinho no cabo de vassoura (JS); - Casinha (JS); - Concurso de peido (BG); - Correr e escorregar (TL); - Correr atrás do outro segurando um animal (TL e BG); - Desbravador (TL); 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar (JS); - Empurra-empurra (BF); - Escolinha (JS); - Estilingue com borrachinha (BG); - Jogos de imitação (JS); - Lutinha (BF); - Mamãe/filhinho (JS); - Nadar (TL); - Pular carniça (TL); - Pular de cama em cama (TL); - Queda de braço (BF); - Salão de beleza (JS); - Subir no tronco e saltar (TL); - Super-herói (JS); - Tocar berrante (JS); - Tocar violão (JS);

Fonte: dados da pesquisa, 2016

As brincadeiras de força são aquelas em que o uso da força é o elemento principal para que ela aconteça. Aqui se enquadram o “aloitar”, a lutinha, o empurra-empurra e a queda de braço. As brincadeiras de força não ultrapassam um minuto de duração, elas não são vistas com bons olhos pelos responsáveis, e normalmente são realizadas nos momentos em que se consegue burlar a supervisão dos adultos.

Cordazzo & Vieira (2008), ao pesquisar os tipos de brincadeiras utilizadas por crianças de 6 a 10 anos de idade, que cursam o ensino fundamental, em seus resultados encontraram situação semelhante à observada entre os alunos da EFSM, onde a proibição das brincadeiras de força levava as crianças a brincar escondido, enquanto seus monitores não estavam tão atentos.

Shrek (14anos): *A gente brinca de aloitar, fica brincando de derrubar o outro* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

O “aloitar” foi observado entre dois alunos, com idades de 12 e 09 anos. O aluno mais velho correu atrás do mais novo e o derrubou no chão, agarrando-o e falando: *eu te disse que te pegaria. Quero ver você sair daqui (Marcelo, 12 anos).*

Gosso (2004) classifica esse tipo de atividade lúdica como brincadeira turbulenta, ela envolve luta, perseguição ou fuga, tendo como chave para essa classificação a expressão facial da criança que aponta a natureza lúdica da ação. As brincadeiras de força tendem a ser realizadas pelos meninos, por uma questão cultural, nas sociedades ocidentais e nas tradicionais, onde o papel e a expectativa depositada no menino são diferentes do que se espera da menina (Moraes, 2004).

Para a autora:

Durante os anos formadores da infância, a menina se torna mais parecida com as outras meninas e os meninos mais parecidos com os outros: meninas turbulentas tornam-se menos agitadas e meninos tímidos ficam mais ousados (MORAIS, 2004, p. 33).

Nas brincadeiras de gaiatice, provocar o riso é essencial, a atividade lúdica deve levar ao riso solto, não há disputa de força, nem os limites são testados, mas, assim como nas brincadeiras de força, elas acontecem nos momentos em que a supervisão dos adultos é mais branda.

Nos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças da Escola Fazenda Santa Mônica observou-se as situações de gaiatice nos concursos de peidos realizados antes de dormir, nas atividades de correr atrás de um colega com um animal (gafanhoto ou tatu), fazendo um estilingue com borrachinha para acertar o outro e no diálogo do aluno Harry Potter com o pesquisador, que relatou ter pregado uma peça no irmão, colocando um jacaré na sua cama

Harry Potter: *Pegar tatu é fácil. Quero ver caçar jacaré. Professor o senhor já pegou jacarezinho?* **Pesquisador:** *Não.* **Harry Potter:** *Se a mãe do jacaré não tiver perto, dá para laçar ele, ou pegar pelo cangote (parte de trás do pescoço).* **Pesquisador:** *Você pega muitos jacarés?* **Harry Potter:** *Aqui na escola não. É proibido. O monitor fala que é perigoso, mas lá em casa eu pego. Uma vez coloquei um na cama do meu irmão.* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Figura 16: Crianças com um Tatu



Fonte: acervo do pesquisador, 2016

As brincadeiras de testar os limites são aquelas em que as crianças testam e comparam seus limites físicos, através de um exercício físico vigoroso, da precisão de uma habilidade motora e/ou atividades que fiquem no limiar entre o seguro e o arriscado. Configuram-se quase sempre em contextos de competição, em que elas colocam em jogo a necessidade de provar sua superioridade física.

Morais (2004) observou brincadeiras de testar os limites em pesquisa realizada com crianças no município de Ubatuba, SP definindo-as como “brincadeiras de exercício físico em que as crianças davam claras demonstrações de que estariam tentando melhorar suas habilidades, ultrapassando seus limites”(MORAIS, 2004, p. 114).

Nesta categoria foram encontradas as seguintes brincadeiras e jogos: acertar pedrinha na parte oca da árvore, andar de bicicleta nos arredores da escola, arremessar um objeto no pé de bocaiuva²⁸, bater um no bumbum do outro, correr e escorregar, correr atrás do outro segurando um animal, desbravado²⁹, pular carniça, pular de cama em cama e subir no tronco e saltar.

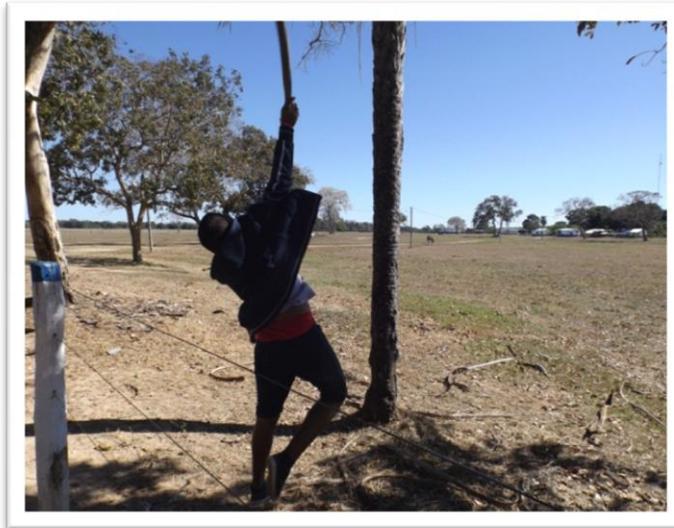
Ao tentar acertar uma pedra em uma parte oca de uma árvore a criança está tentando melhorar sua habilidade de arremessar, em contrapartida quando lança

²⁸Fruto típico do pantanal, cuja árvore é uma palmeira com altura entre 10 e 15 metros, para ser consumido é preciso que o mesmo caia no chão, ou que seja derrubado com objetos que são arremessados na bocaiueira.

²⁹As crianças foram até um cupinzeiro, aglomerado de terra, fora dos limites permitidos, com martelo para pegar terra para ser utilizada como argila.

um pedaço de madeira em um pé de bocaiuva, embora a habilidade motora seja semelhante, a intenção da criança é diferente, pois o objetivo é derrubar as bocaiuvas, e muitas vezes mostrar sua habilidade para as outras crianças.

Figura 17: Criança lançando um pedaço de madeira na bocaiuveira



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

Exceto na brincadeira de desbravador, a qual as crianças procuraram matéria prima para desenvolver pequenas peças de cerâmica na aula de artes, todas as brincadeiras observadas levam à busca da superação dos limites físicos.

Na brincadeira de pular carniça, a superação começa com o reconhecimento do limite corporal da criança, uma vez que dominar o seu peso é essencial para obter sucesso na atividade. Pular carniça ou pular sela é uma brincadeira na qual uma criança executa um salto sobre as costas de outra criança, que se encontra parada, com as costas curvadas e as mãos apoiadas nos joelhos. Para saltar, toma-se determinada distância e ao se aproximar do amigo para a execução do salto, coloca-se as duas mãos nas costas dele para pegar impulso. Após o salto troca-se de lugar.

Em algumas atividades, como pular de uma cama para outra, além do limite físico, há o limite emocional, uma vez que a atividade é perigosa, e uma queda pode machucar seriamente a criança. O risco e o perigo fazem parte da formação da identidade da criança. Cravo (2006) afirma:

As crianças percorrem um longo caminho para formar sua individualidade. Este período é marcado por conquistas e descobertas, frustrações e medos, curiosidades e mudanças de comportamento que nem sempre agradam aos pais e professores. [...] desde o início da infância, com a formação da personalidade, as brincadeiras

infantis se apresentam com base em valores e desenvolvimento social que vão ficando mais fortes com o passar dos anos, influenciando na construção das nossas identidades (CRAVO, 2006, p. 47)

Completando as atividades espontâneas observadas, identificamos nas atividades das crianças o jogo simbólico. Consideramos como jogo simbólico as brincadeiras em que o faz-de-conta é o elemento principal, onde um movimento, um gesto ou objeto é usado para (re) apresentar situações do cotidiano da criança. Trata-se de uma forma lúdica de encenação da realidade.

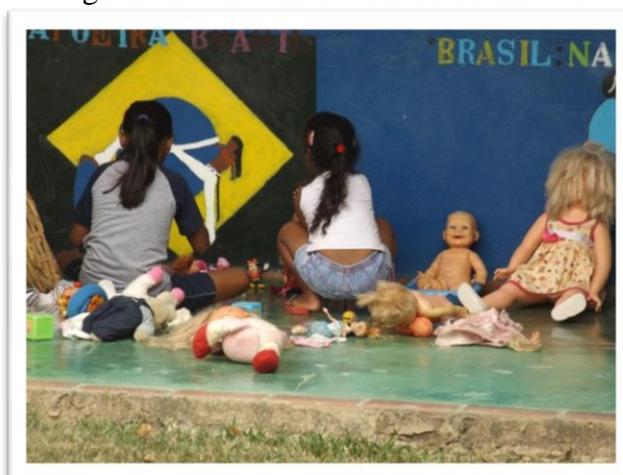
Foram observadas as seguintes brincadeiras simbólicas: brincar de trator, cavalinho no cabo de vassoura, casinha, desenhar, jogos de imitação de animais, mamãe/filhinho, tocar berrante³⁰ e tocar violão. Três meninas (Elsa, 04 anos, Cinderela, 06 anos e Mariane, 09 anos) brincavam de casinha.

Mariane: *Crianças vão tomar banho para a janta. Agora vocês fiquem quietinhas para mamãe arrumar a cozinha* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Para brincar de casinha todo o espaço em volta da criança pode ser transformado em uma casa, podendo ter todos os cômodos que a criança desejar. Para Brougère (2004):

Tudo pode ser transformado numa casa, reinterpretando para ser o local de habitação de qualquer ente, mais fantástico ou menos fantástico, como uma lareira, um ônibus, um bule de chá e, é claro, a carapaça de uma tartaruga ou a concha de um escargot. A casa é projetável em qualquer forma capaz de recebê-la. Ela é significada pela presença de janelas e da porta, suficientes para transformar qualquer coisa numa casa. Mas ela é, também, a fantasia da redução, da possibilidade de entrar nos objetos para ali ficar protegido ou descobrir o que eles se encerram (BROUGÈRE, 2004, p. 55).

Figura 18: Meninas brincando de casinha



Fonte: acervo do pesquisador, 2016

³⁰Espécie de corneta, feita normalmente com chifre de boi, usada para chamar o gado no campo.

As brincadeiras simbólicas observadas não diferem muito das encontradas em outros estudos realizados sobre a cultura lúdica da criança (Gosso, 2004; Garcia, 2010; Morais, 2004). As crianças reproduzem na brincadeira situações comuns do seu cotidiano, brincam de casinha, mamãe/filhinho, escolinha, super-heróis, etc. Na pesquisa de Morais (2004), as meninas andam de carro, vão ao cabeleireiro e levam crianças para a escola, para aulas de balé ou para um *shopping*. Já as crianças observadas por Gosso (2004) imitam caçar com arco e flecha e lavar roupa com uma espiga de milho.

O jogo simbólico é evidenciado no diálogo entre três meninos (Ranger vermelho, Ranger preto e José), e também nas brincadeiras entre as meninas menores.

Ranger Vermelho: *Eu sou o Ranger vermelho (Ranger vermelho, 07 anos), você (apontando para o amigo) é o Preto, e você é o Verde. José: não eu sou o Azul (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).*

Nos jogos simbólicos dos alunos EF5M, além das reproduções simbólicas comuns (casinha, escolinha etc.), as crianças reproduzem o seu cotidiano, oriundo da vida nas fazendas, andam a cavalo num cabo de vassoura, tocam o berrante com um pedaço de mangueira e andam de trator.

Figura 19: Crianças brincando de Trator



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

O jogo simbólico é um meio no qual a criança pode criar um universo sem as regras, sem as penalidades existentes no mundo dos adultos, possibilitando ao infante transformar a realidade objetivando atender suas carências e vontades. Para Uzun de Freitas (2010) a importância da função simbólica é ser “um meio

que permite à criança expressar seus desejos, conflitos, etc. e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive” (UZUN DE FREITAS, 2010, p.146).

Nas brincadeiras de casinha e mamãe-filhinho, observadas na EFSM, as crianças imitam o adulto sendo que uma criança pelo menos representa o papel de autoridade que determina o que pode ou não ser feito durante a brincadeira, expressando seus desejos de como gostariam que fosse a realidade, ao mesmo tempo adaptando-se a ela.

Assim como nas brincadeiras simbólicas realizadas pelos alunos da EFSM, existe a reprodução de papéis no seu cotidiano, Monteluisa *et al.* (2015) encontraram brincadeiras simbólicas com efeito semelhante. As autoras, com o objetivo de enquadrar o jogo como um processo de desenvolvimento intercultural nos povos peruanos, apontaram a importância de um jogo no qual a criança, na aldeia *shipibo-konibo*³¹, brinca de caçador, construindo flechas e canoas. Segundo as autoras, essa atividade é importante, pois através dela as crianças representam um papel que terão no grupo quando adultos, e ao mesmo tempo desenvolve e aprimora as habilidades necessárias para a construção de instrumentos importantes para sua subsistência.

Em estudo desenvolvido na Dinamarca, o pesquisador concluiu que as crianças transformam simbolicamente um pedaço de terra em seu próprio lugar especial, atribuindo sentido e significados ao mesmo, através de jogos constrói seu próprio mundo, diferente do mundo idealizado pelos adultos para elas (RASMUSSEN, 2004).

Entre os jogos e brincadeiras espontâneos listados (brincadeiras de força, brincadeiras de gaiatice, brincadeiras de testar os limites e jogos simbólicos), existe diferença nas atividades realizadas tanto por faixa etária, quanto por gênero, de acordo com a idade e/ou o gênero a preferência pela atividade é diferenciada. Buscando a frequência das atividades por idade e gênero, os dados foram organizados conforme o quadro a seguir.

³¹Índigenas da Amazônia peruana que se distribuem ao longo das margens do Ucayali, Callería Pachitea Aguaytía, Tamaya e do lago Yarinacocha, entre as regiões de Huánuco, Madre de Dios, Loreto e Ucayali, no Peru.

Quadro 8: Frequência das atividades espontâneas

Brincadeiras Espontâneas						
Faixa Etária	Até 08 anos		De 08 a 10		Acima de 10	
Gênero	♀	♂	♀	♂	♀	♂
Acertar pedrinha na parte oca da árvore;		1				
Aloitar;				3		4
Andar de bicicleta;				4		4
Arremessar um objeto no pé de bocaiuva;				3		3
Bater um no bumbum do outro;					4	
Brincar de trator;		1		1		
Brincar de super-herói;		3				
Boneca;	8		4			
Cavalinho no cabo de vassoura;	1					
Casinha;	6		3			
Concurso de peido;						4
Correr e escorregar;	7	6				
Correr atrás do outro segurando um animal;						3
Desbravador;		2		2		
Desenhar;				4		
Empurra-empurra;	2	4	6	10	6	8
Escolinha;	3					
Estilingue com borrachinha;				1		
Jogos de imitação;	4	6		3		
Lutinha;				5		4
Mamãe/filhinho;	2					
Pular carniça;						2
Nadar;						3
Pular de cama em cama;						3
Queda de braço;						2
Salão de beleza;			3		4	
Subir no tronco e saltar;	2	3				
Tocar berrante;						2
Tocar violão;				3		

Fonte: Diário de campo da pesquisa

As brincadeiras de força são mais realizadas pelos meninos, independente da faixa etária a qual eles pertencem. A diferença torna-se mais evidente quando as crianças vão ficando mais velhas. Em segundo lugar na preferência lúdica dos meninos estão as atividades de testar os limites. Esses dados corroboram com os de estudo realizado por Bichara (2001), que afirma que os meninos se engajam mais em jogos brutos e mostram mais publicamente a dominância nas interações.

Resultado semelhante ao encontrado neste estudo, no que se refere a brincadeiras de força, foi descrito por Moraes (2004), ao estudar crianças ubatubanas, no qual identificou alta incidência de brincadeiras de força entre os meninos; foi observado pela autora que 20% do tempo total destinado a brincadeiras eram utilizados em brincadeiras desse tipo.

Santos & Dias (2010) ao categorizarem as brincadeiras das crianças de um povoado rural do nordeste do Brasil também apontaram que as brincadeiras de força ocorreram predominantemente entre meninos. Para os autores: [...] “o brincar de brigar é mais comum entre meninos, consistente com a ideia de que a

prática de habilidades de luta é mais importante para meninos” (Santos & Dias, 2010, p. 590).

As meninas brincam em jogos de força apenas no empurra-empurra que acontece principalmente nas saídas para o intervalo e após o término das aulas.

Assim como as brincadeiras de força, as brincadeiras de testar os limites também são realizadas majoritariamente pelos meninos, exceto na faixa etária dos alunos menores de 08 anos, na qual as meninas realizam mais atividades de testar os limites do que os meninos.

Oliveira (2007), ao mapear e classificar os jogos e brincadeiras presentes no cotidiano das crianças guaranis de uma aldeia em Aracruz/ES, aponta as brincadeiras de testar os limites sendo realizada em 31 % das observações do pesquisador, sendo 22% das ocorrências pelos meninos e apenas 9% pelas meninas.

Resultado similar foi encontrado por Santos & Dias (2010); segundo os autores os jogos que envolviam exercícios físicos como correr e pular tiveram maior frequência entre os meninos. Morais (2004) afirma:

[...] Meninas preferem selecionar atividades que são mais estruturadas e governadas por regras sociais estritas, tendendo a seguir mais as normas estipuladas pelos adultos. Meninos tendem a realizar atividades mais livres de interferência adulta e a exposição a outros meninos fá-los tender a desenvolver, mais frequentemente do que as meninas, problemas interacionais e estilos antissociais (MORAIS, 2004, p. 33).

Os dados obtidos na EFSM são contrários aos encontrados por Gosso (2004), que não constatou diferença na frequência de brincadeiras de testar os limites (por ela chamada de contingência física) dos índios *Parakanãs*, nem por gênero, nem por faixa etária. A autora infere que talvez o ambiente colaborativo da aldeia tenha influenciado essa ausência de distinção de brincadeiras por gênero, o que sugere que essa distinção é efetivamente cultural.

As brincadeiras de gaiatice são realizadas poucas vezes e em quase todas elas os meninos com idade acima de 10 anos estão envolvidos, em apenas uma ocorrência houve a participação de uma menina. Morais (2004) traz em seu estudo de doutoramento o conceito de zombaria, com o qual analisa o fato de uma criança provocar a outra intencionalmente, acompanhada de sinalizadores lúdicos (o riso solto, a não seriedade da ação). As brincadeiras em que uma criança corre atrás da outra talvez se aproxime um pouco desse conceito, em contrapartida no concurso

de “puns” não existe a provocação no sentido de zombar, apenas a risada pela risada.

Segunda a autora, entre as crianças ubatubanas o comportamento de zombaria é maior entre os meninos, ocorrendo quatro vezes mais do que entre as meninas. Embora em números absolutos menores, o mesmo acontece com as crianças da EFSM.

Se nas brincadeiras de força, testar os limites e gaitice as maiores frequências das atividades ocorreram com os meninos, com o jogo simbólico acontece o oposto, as meninas brincam mais simbolicamente com destaque para as menores de 08 anos. Os meninos com idade semelhante também possuem o jogo simbólico latente como no diálogo a seguir:

Ranger Vermelho: *Eu vi um filme de bruxa que elas não tinham pés, não precisavam de chinelo.* **Pesquisador:** *E o que aconteceu? A bruxa era boa?* **Ranger Vermelho:** *Não! Era malvada, queria transformar a mulher em bruxa (cara de medo).* **Pesquisador:** *O monitor é bruxo então, transforma vocês em mini monitores, levantam no horário correto, escovam os dentes...* **Ranger Vermelho (olhando para o Monitor):** *Você é bruxo? Então transforma eu num guarda de castelo com uma espada (punho no ar) para proteger as princesas, matar dragões!!* **Ranger Preto:** *E eu, me transforma num taxista* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Resultados semelhantes a esse, a prevalência de brincadeiras simbólicas entre as meninas mais novas, em detrimento as meninas mais velhas e aos meninos foram encontrados por Gosso (2004), Moraes (2004) Oliveira (2007). Isso acontece principalmente porque com o avançar da idade as brincadeiras simbólicas declinam e o jogo de regras torna-se mais evidente.

Neste declínio o jogo social da criança é ampliado, uma vez que, segundo Rocha (2010):

O início do jogo social na criança é caracterizado por um longo período de egocentrismo. De um lado a criança é dominada por um conjunto de regra que lhe são impostas. Por outro por não estar em pé de igualdade com os mais velhos, utiliza o seu isolamento sem se dar conta disso. Neste estágio, a criança joga para si. O verdadeiro *socius* do jogador não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele tenta imitar interiormente – cada um para si, e todos em comunhão com o mais velho (jogo egocêntrico) (ROCHA, 2010, p. 25).

Mas, como afirma Bichara (1994), entre crianças oriundas de famílias com nível socioeconômico mais baixo, a brincadeira simbólica perdura por mais anos, o que foi percebido também entre as crianças da EFSM.

Mesmo com pouco contato com pessoas de outros locais, as crianças da EFSM possuem um vasto repertório de jogos e brincadeiras espontâneas, com

destaque para o jogo simbólico realizado pelas meninas e as brincadeiras que tenham grande vigor físico envolvido para os meninos. A criança pantaneira traz em sua bagagem elementos da vida no campo, que demonstra nas suas brincadeiras, como tocar um berrante ou pegar um jacaré para pregar uma peça em um amigo ou, ainda, nadar no açude, que só existe na época das águas, cheia do pantanal, como indica o diálogo entre as crianças e o pesquisador.

Roberto: *É só ficar calor de novo e começar a cheia que a gente pede para o professor L. levar nós lá para nadar.* **Pesquisador:** *Vocês sabem nadar?* **Roberto:** *Eu sei, aprendi a nadar num poço com os meus irmãos.* **Pesquisador:** *Poço (com cara de estranhamento)?* **Shrek:** *É um açude professor. Eu aprendia nadar no rio, lá perto do porto em Corumbá, meu pai me jogava na água depois mandava uma corda para eu segurar.* **Harry Potter:** *Eu sei nadar mais ou menos.* **Meninos:** *Bem menos, na última vez que fomos na vazante você se afogou.* **Harry Potter:** *Mas foi porque eu pisei num buraco* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Além das brincadeiras espontâneas foram observados jogos e brincadeiras que envolviam a presença declarada de regras.

5.1.2 Jogos de Regras

Os jogos e brincadeiras realizados pelas crianças da EFSM com a presença de regras foram categorizados utilizando a classificação proposta por Ruiz (1992): a) jogos de regras em espaços abertos (**JREA**), ou jogos de rua; e b) jogos de regras em espaços fechados (**JREF**), ou jogos de regra de mesa, conforme quadro que será apresentado seguir (Quadro 9). Esses jogos foram realizados espontaneamente, por iniciativa das crianças, exceto nas partidas de basquete e futebol que foram conduzidas por um professor.

Os jogos de regras em espaços abertos precisam de um espaço amplo para a realização de ações que geralmente exigem deslocamentos dos jogadores. Já os jogos de regras em espaço fechado têm a possibilidade de serem jogados em espaços abertos, mas podem ser realizados em espaços menos amplos e fechados.

Quadro 9: Classificação das brincadeiras com regras

Jogos de regras
<ul style="list-style-type: none"> - Basquete (JREA); - Bola (JREA); - <i>Bolita</i>(JREA); - Brincadeiras com as mãos (JREF); - Corre cotia (JREA); - Esconde-esconde (JREA); - Jogos de carta (JREF); - Jogos de escolha (JREF); - Jogos de tabuleiro (JREF); - Passa anel (JREF); - Pega-pegas e suas variações (JREA); - Peteca (JREA); - Ping pong (JREF); - Pular corda (JREA)

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

A realização de jogos de regras implica, na maioria das vezes, a presença do outro, raramente se joga sozinho (exceto em jogos eletrônicos, o que não é o caso da EFSM), e esse foi um dos aspectos levados em consideração nas atividades observadas.

As condições climáticas também influenciam os jogos realizados: em dias de clima bom, os jogos em espaço aberto são os mais realizados, em dias de frio e chuva, os jogos em espaço fechado são preponderantes.

O jogo de regras em espaço aberto mais realizado é o “oco”, um jogo feito *bolitas*. A cancha³² do jogo é constituída por três buracos equidistantes dispostos em uma linha reta. Joga-se com a bolinha de gude, e na ausência dela adaptam-se outros objetos esféricos para o jogo, o mais comum é a semente de bocaiuva. O aluno Ranger Preto descreve como se joga o “oco”.

Ranger Preto: *Professor, nós vamos jogar Oco, aqui tem trêsocos, o senhor precisa ocar os três para poder sair para a matança, começando do Oco que está mais longe. E também, se o senhor estiver perto de um Oco, eu posso bicar a sua bolita, para mandar ela para longe* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

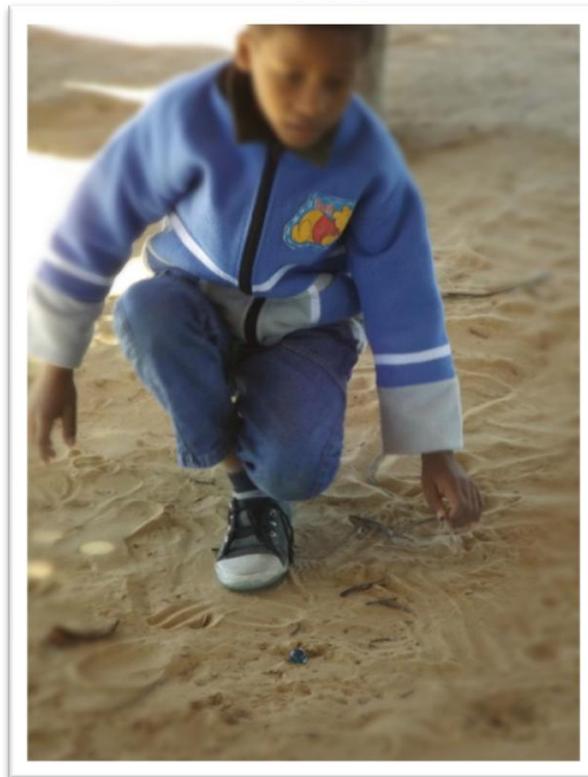
Todos os jogos de regras têm palavras ou conceitos específicos. Para fazer parte de um grupo de praticantes, exige-se dos jogadores, além do domínio das habilidades, dominar os conceitos e os vocabulários específicos. Nesse contexto enquadra-se o jogo de *bolita* praticado pelos alunos da EFSM, com expressões como bicar, que significa acertar a *bolita* do outro; e tirar o “cabaço”, com o significado de indicar que um jogador acerta numa primeira tentativa a *bolita* do outro em uma longa distância.

³² Campo de jogo

Em uma pesquisa realizada com alunos do 1º Semestre do curso de Educação Física, junto a disciplina de Jogos, brinquedos e brincadeiras, da UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) – CPAN (Campus do Pantanal) sobre o vocabulário empregado no jogo de *bolita*, encontraram-se além dos termos bicar e tirar o cabaço, os seguintes vocábulos:

- Brincas: jogar por jogar;
- Percas: o que perder paga uma bolita;
- Pagão: quando o jogador não acertou a bolita em nenhum oco
- Rabo de galo: quando uma bolita é perdida, quem falar "rabo de galo" e achá-la fica com ela;
- Catiça: expressão usada para desejar o erro do outro jogador
- Jogadeira: bolita preferida

Figura 20: Criança jogando *bolita*.



Fonte:Acervo do pesquisador, 2016

Dominar as habilidades motoras exigidas em um jogo de *bolita* não é suficiente para que o jogador possa ter sucesso em uma partida fora dos seus domínios, em outra cidade ou outro estado. Monteiro & Carvalho (2011), ao analisar o jogo de bolinhas de gude, realizado no bairro do Taquaril em Belo Horizonte, MG, encontraram estratégias usadas pelos jogadores para dificultar a

jogada do adversário ou facilitar a sua, por exemplo, quando um jogador pede “limpes” (estratégia usada para poder limpar a cancha antes de lançar sua *bolita*). Dominar esse tipo de tática é essencial para dar-se bem na partida. Da mesma maneira que os alunos da EFSM possuem seu vocabulário próprio, que desencadeiam ações, os mineiros também possuem, como demonstrado na pesquisa citada, sendo assim, para uma criança mineira jogar e ter resultado positivo no Pantanal, além de dominar o jogo do ponto de vista motor, precisará conhecer os sentidos e significados do vocabulário empregado nas partidas.

Outra brincadeira de regra muito observada é o pega-pega, com algumas variações, destacando-se o pique fruta, atividade recorrente entre as meninas menores, e o pique no alto. Maria Joaquina (08 anos) descreve as regras do pique fruta:

Você corre de quem está pegando e quando ele vier te pegar você senta e fala o nome de uma fruta, daí ele não pode te pegar. Não pode repetir fruta. E as vezes, a gente brinca só podendo falar fruta com uma letra só (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Já no pique no alto, as crianças fogem de quem está pegando e para não serem pegas precisam subir em algum lugar, os pés não podem estar no chão.

Figura 21: Pique no alto



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

O esconde-esconde ou pique-esconde é outra brincadeira que acontece nos espaços abertos muito praticada pelos alunos da EFSM. É jogado de duas maneiras: a mais convencional, como se brinca em todas as regiões do Brasil, com

uma criança contando e as outras se escondendo; e adaptado pelas crianças, três contam e três se escondem. A segunda forma do jogo é realizada para dinamizar a atividade, tornando-a mais divertida.

Pesquisador: *Por que tem três meninas contando?*

Drizela: *Por que assim é mais divertido, ninguém fica esperando muito tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).*

Um estudo realizado por Dodge e Carneiro (2007) com pais de crianças entre 6 e 12 anos, de diversos segmentos sociais, em 77 municípios brasileiros das diversas regiões do país, com a intenção de avaliar o brincar da criança brasileira, aponta que brincadeiras como o esconde-esconde e o pega-pega são praticadas por 69% das crianças das classes D e E, por 65% das da classe C e por 54% das classes A e B.

No contexto de estudo aqui relatado, os jogos com bola (futebol e basquete) foram realizados na aula de Educação Física. Embora possua um espaço propício para esses jogos, uma quadra de terra batida com tabelas de basquete e um campo com traves de futebol, a coordenadora administrativa não permite que as crianças joguem sem a presença do professor ou um responsável.

O que os alunos chamam de basquete é uma adaptação do jogo, com algumas regras semelhantes ao esporte: quica-se a bola com uma ou duas mãos, os arremessos são feitos ao acaso, a bola é lançada à cesta, e ocasionalmente cai. As crianças, embora se divirtam jogando, não possuem as habilidades motoras necessárias para que o basquetebol realmente aconteça (driblar com uma das mãos, arremessar com precisão etc.), uma vez que essas são habilidades culturalmente determinadas (GALLAHUE & OZMUN, 2005), segundo os autores, existem habilidades que só se realizam em determinada cultura esportiva, exemplo o arremesso no basquetebol.

Já o futebol jogado pelos alunos da EFSM é bem parecido com o esporte propriamente dito, os alunos conhecem e obedecem às regras durante o jogo. Cobram uns dos outros, declaram faltas e, quando não conseguem resolver entre si, solicitam auxílio do professor. Além do futebol propriamente dito, institucionalizado, as crianças brincam com a bola, chutando uma para a outra, fazendo embaixadinhas etc.

Um dos motivos que explica um maior conhecimento das regras do futebol relaciona-se ao fato de sermos, pelo menos discursivamente, “o país do futebol”, o

que faz com que, desde a mais tenra infância, as crianças convivam com uma enxurrada de informações sobre esse esporte e suas regras, fornecidas pelos adultos e pela mídia.

Aprender a jogar futebol no Brasil sempre esteve respaldado no significado cultural de sua prática. Desde a infância os brasileiros são influenciados por esse significado. Recebem bolas e uniformes dos clubes preferidos dos pais ou parentes. Torcem por determinados times. Assistem aos jogos pela televisão ou nos estádios, são incentivados a praticar o esporte. Jogam em quadras, na praia, na rua, em terrenos baldios ou em qualquer lugar onde se possa rolar um objeto esférico. Inventam brincadeiras com a bola nos pés. Fazem do verbo "jogar bola" uma identificação praticamente exclusiva do jogar futebol, salvo raríssimas exceções (GIGLIO *et al.*, 2008, p. 5)

A brincadeira corre cotia foi realizada durante uma das aulas das crianças do 2º ano, que solicitaram à professora a realização da atividade. As crianças sentaram em círculo, uma delas ficou em pé com uma bola na mão e andava saltando em volta de todos, ao mesmo tempo todos cantavam: *Corre cotia, de noite e dia, debaixo da cama da sua tia, corre cipó na casa da vó, lencinho branco caiu da mão, abaixa a cabeça e olha para o chão*. No momento em que a música termina, todos deveriam olhar para o chão e quem estava correndo em volta, escolheu alguém sentado e colocou a bola atrás dele, que pegou a bola, levantou e saiu correndo tentando pegar essa pessoa, que para não ser pega sentou no lugar que o amigo que a perseguia estava sentado anteriormente. Tendo o fugitivo sentado a brincadeira se reiniciou.

No início, todos estavam animados com a realização do jogo, mas o interesse deixou de existir quando uma das crianças (Piloto, 10 anos) incorporou a figura do *desmancha prazeres* - descrita por Huizinga (1998) como um jogador que não faz mais parte do jogo ou que está temporariamente fora dele, age intencionalmente visando o seu término – pois foi pego e, pelas regras do jogo, deveria sentar no meio do círculo, tornando-se uma galinha choca. Não gostando de perder, o aluno levantou e declarou que o jogo era chato e que não queria mais brincar. A professora disse que ficar no meio fazia parte da brincadeira e ele continuou alegando que o jogo era chato, que ele não ia mais jogar, alguns meninos o acompanharam, findando assim a brincadeira.

A incorporação do desmancha-prazeres pelo aluno pode estar relacionada com uma das partes essenciais do jogo de regras, [...] “a exigência da eficácia: é preciso marcar pontos, ser eficiente, vencer” (FERRAZ, 2002, p. 29). Segundo o

autor, muitas crianças quando se deparam com a falta de eficácia abandonam o jogo.

Outra brincadeira com regra, realizada em espaços abertos, é o jogo de peteca, mas, ao contrário dos outros jogos com regras realizados pelos alunos da EFSM, que possuem regras mais declaradas, aprendidas normalmente com um par mais capaz, teve suas regras construídas pelos alunos durante o jogo. Pedro (12 anos) pegou uma peteca para jogar com Yasmin (09 anos); quando começaram a jogar, a menina Cinderela (06 anos) perguntou se poderia jogar e como se joga.

Cinderela: *Posso jogar?*

Pedro e Yasmin: *Sim.*

Cinderela: *Como se joga?*

Pedro: *não pode deixar cair.*

Yasmin: *nem bater com as duas mãos* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Uma outra brincadeira de regras em espaços abertos que foi observada foi pular corda. Com regra simples, foi realizada na aula de Educação Física com os alunos do 2º ano; quem errasse, não conseguisse saltar, passava a vez para o outro. No começo as crianças começam a pular com a corda parada, num segundo momento a atividade foi iniciada com a corda em movimento, quem iria pular precisava “entrar na corda”, sem que a corda toque o seu corpo.

Variações da brincadeira foram realizadas, todas seguidas de lengalengas³³. A primeira variação realizada foi “foguinho”. Duas crianças batiam a corda e o restante cantava: “*Salada, saladinha, temperada na cozinha, com sal e pimenta, fogo, foguinho*”. Quando a palavra “foguinho” foi dita, a frequência da batida de corda foi aumentada tornando-a mais veloz, fazendo com que a criança pulasse mais rápido.

³³ Cantiga transmitida de geração em geração na qual se repetem determinadas palavras, são de fácil memorização.

Figura 22: Criança pulando corda



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

A segunda variação também é acompanhada de lengalenga, “um homem bateu na minha porta”. A disposição é semelhante ao jogo anterior, duas crianças batiam a corda e as outras cantavam: *um homem bateu na minha porta. E eu abri. Senhoras e senhores: põe a mão no chão. Senhoras e senhores: pule de um pé só. Senhoras e senhores: dê uma rodadinha. E vai para o olho da rua.*

Os movimentos falados após as palavras "senhoras e senhores" deviam ser executados por quem pula. Após a palavra rua, a criança deveria sair da corda dando lugar ao próximo jogador.

Assim como nos jogos de regras em espaços abertos, a condição climática foi um dos determinantes para a realização dos jogos de regras em espaços fechados, bem como a presença da luz do dia. Nos dias em que a coleta de dados foi feita houve muita chuva, acompanhada de frio, e as crianças espontaneamente se agrupavam nas mesas do refeitório para jogar jogos de tabuleiros, realizar brincadeiras com as mãos etc. O mesmo aconteceu no período noturno.

Os jogos de tabuleiros mais jogados na EFSM são damas e dominó, embora a escola possua em seu acervo vários outros jogos (banco imobiliário, war, cara a cara, tapa certo, entre outros). As razões para a escolha desse tipo de jogo relacionam-se com os mesmos possuírem regras simples e de fácil assimilação. Durante a pesquisa de campo, foi observado que as alunas Drizela e Anastácia

tentavam ensinar a monitora a jogar *cara a cara*³⁴. Depois de um tempo tentando explicar o jogo sem sucesso, a monitora não entendia a explicação, então falou: “*Vamos jogar dominó, é mais fácil*” (Monitora A, Diário de Campo, 2016).

Isso não significa que as crianças não tentem jogar os outros jogos. Em um dos momentos da pesquisa, algumas crianças de 07 e 08 anos tentavam jogar *Pizzaria Maluca*³⁵, e chamaram o pesquisador para auxiliá-los: *Professor vem aqui, ajuda a gente com esse jogo, é de ler e a gente não sabe*. Durante a leitura das regras eles perderam o interesse e saíram correndo.

Em outra ocasião observou-se que duas crianças de oito anos tentaram jogar *Cara a cara*; dividiram as cartas e procuraram no seu tabuleiro, quem encontrava o desenho da carta primeiro ficava com a mesma. Essa maneira de jogar gerava conflito, pois uma falava para a outra que ela também tinha a carta e que devia ser dela; como não conseguissem resolver a questão, criou-se um impasse, gerando o fim do jogo.

Situação semelhante aconteceu com jogo de cartas UNO, cujo objetivo é terminar primeiro as cartas que o jogador tem na mão, obedecendo aos números e as cores das cartas. No jogo existem cartas especiais que mudam a direção do jogo, fazem com que o adversário compre mais cartas etc. De posse do baralho, cinco alunos (Felipe, Piloto e Optimus Prime - 10 anos, Manoela - 07 anos e Maria Joaquina - 08 anos), descartavam apenas usando as cores e os números das cartas, eles não sabiam o que fazer com as cartas especiais, gerando dúvidas entre os jogadores. Alguns afirmavam que se jogava de um jeito e outros que era do outro jeito. A falta de clareza nas regras levava os alunos a uma rápida desistência do jogo.

Como se jogar o UNO foi ensinado por uma das professoras, que também desconhecia as regras na sua totalidade. Os alunos com dúvida iam até ela pedir esclarecimento, que lia as regras e dava a explicação. Cada vez que as regras eram lidas, uma nova interpretação era dada às mesmas, o que na maioria das vezes gerava a confusão.

³⁴ O jogo tem o objetivo de se descobrir com perguntas e raciocínio lógico, qual é o personagem da carta de seu adversário.

³⁵ Os jogadores se transformam em pizzaiolos e devem preparar uma pizza diferente. Em cada pizza estão indicados os ingredientes necessários para prepará-la. Quem completar a pizza em primeiro vence o jogo.

A confusão com as regras evidencia o que Piaget (1994) chamou de obrigatoriedade sagrada, fenômeno observado entre crianças com idades entre sete e 11 anos. De acordo com o autor, durante o desenvolvimento do seu juízo moral, crianças dessa faixa etária tendem a obedecer às regras sem contestação, uma vez que atribuem à origem devida a uma criação divina, uma autoridade legítima: pais, professores etc.

As brincadeiras com as mãos fazem muito sucesso nos espaços fechados. Durante o período de observação percebeu-se que 8 meninas realizaram quatro variações de brincadeiras com as mãos, sempre acompanhadas de uma lengalenga. São elas: aranha caranguejeira, Babalu foi à escola, cento e cinquenta e nós quatro (esta realizada com os meninos também), essas brincadeiras não são originais da região pantaneira, em busca simples na *Internet*, encontra-se vários sites e blogs que ensinam a letra, ou o modo de brincar.

Nesse tipo de atividade não é preciso ter qualquer tipo de brinquedo ou acessório. As crianças cantam ou recitam a lengalenga e muitas vezes seguem o que se pede na letra (eu com ela, eu com aquela, nós por cima, nós por baixo. Por exemplo). Pode-se brincar com dois ou mais participantes.

Para Gainza (1996), as brincadeiras com as mãos:

[...] se ejecuta generalmente a partir de una rima o de una canción. En algunos casos, el juego constituye un aspecto inherente a la canción, habiéndose originado de manera simultánea. Otras veces, los gestos son agregados por los mismos niños a ciertas canciones tradicionales³⁶ (GAINZA, 1996, p.13).

A brincadeira aranha caranguejeira é composta de palavras e frases que são acompanhadas por batidas de mãos, ora em grupo, ora individual. A criança fala a palavra e executa ao mesmo tempo a palma em grupo por duas vezes, em seguida bate três palmas individuais e fala uma nova palavra, junto com as palmas que são reiniciadas.

Aranha / Caranguejeira / Que bicha feia / Mas é faceira / Levei ao médico / Pra consultar / Doutor falou / Que é para matar / Eu mato não / A aranha é de estimação / 7 com mais 7 são 14 / Com mais 7 são 21 / Tenho 7 namorados / Mas gosto só de um (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

³⁶ são executados a partir de uma rima ou de uma música. Em alguns casos, o jogo é um aspecto inerente a canção, tendo sido originado simultaneamente. Outras vezes, os gestos são adicionados pelas próprias crianças a certas canções tradicionais.

Semelhante à aranha caranguejeira, na forma de bater as palmas temos a brincadeira com as mãos Babalu, com a seguinte música (na última frase as crianças terminam com o polegar para cima):

Babalu/ Babalu foi a escola/ Aprender o bê-á-bá / A danada da professora / Ensinou a namorar/ Namorei um garotinho /Da polícia militar / Estados Unidos/ balança o seu vestido / Para frente e para trás/ Assim que a gente faz (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

A brincadeira cento e cinquenta é realizada em círculo, com quantas crianças quiserem jogar. No início da brincadeira, em um círculo, as crianças intercalam as mãos: a mão direita é colocada sobre a esquerda do colega ao lado. Inicia-se a lengalenga, cada jogador, um de cada vez, bate na mão do outro, “passando a palma” para outro amigo enquanto cantam a música a seguir:

Cento e cinquenta/ com muito carinho/ vai ter que dar um pedacinho/ de bacon/ Puxa o rabo do tatu/ quem sai foi tu/ Puxa o rabo da pantera/ quem saiu foi ela/. Braxa/ brexa/ brixá/ broxa/ bruxa/ Barra/ berra/ birra/ borra/ burra (DIÁRIO DE CAMPO, 2016)

Durante a palavra bruxa se a criança conseguir bater na mão do colega, ela o elimina da brincadeira, caso contrário, ela mesma sai do jogo. Vence quem ficar por último na brincadeira. No site mapa do brincar³⁷ consta que a origem dessa brincadeira com as mãos é do município de Campo Grande (Folha de São Paulo, 2017).

A última brincadeira com as mãos observada (Nós quatro) foi a única com a presença de meninos participando, mesmo tendo em sua lengalenga referência ao gênero feminino (*eu com ela, eu com aquela*). Quando havia garotos no grupo, a música foi adaptada, cantava-se *eu com ele* (Figura 24).

³⁷<http://mapadobrinca.folha.com.br>

Figura 23: Nós quatro



Fonte: acervo do pesquisador, 2016

No site Mapa do Brincar³⁸, do jornal Folha de São Paulo, existe uma descrição da brincadeira, com a qual se assemelha a realizada pelos alunos da EFSM.

Nós quatro (batem uma palma sozinha e abrem os braços, tocando a mão direita com a esquerda da amiga ao lado e a mão esquerda com a direita da amiga do outro lado, simultaneamente) / Eu e ela (batem uma palma sozinha, viram para a esquerda e batem as duas mãos com a amiga da esquerda) / Eu sem ela (batem uma palma sozinha, viram para a direita e batem as duas mãos com a amiga da direita) / Nós por cima (batem uma palma sozinha e batem no alto as duas mãos com a amiga da frente enquanto a outra dupla bate por baixo) / Nós por baixo. (batem uma palma sozinha e batem por baixo as duas mãos com a amiga da frente enquanto a outra dupla bate por cima) (Folha de São Paulo, 2017).

As regras para a execução desse tipo de brincadeira são simples: em todas elas basta acompanhar a melodia das músicas e bater as palmas da mão nas do outro participante; o não cumprimento das mesmas leva normalmente a gargalhadas por parte dos participantes, e em alguns casos à exclusão da criança da brincadeira.

As brincadeiras com as mãos são aprendidas pelas crianças de maneira simples, uma imita a outra (geralmente o par mais capaz), repetindo o modelo até que as palavras e os movimentos estejam perfeitamente ajustados ao jogo (Gainza, 1996).

Outras brincadeiras de regras para espaços fechados, identificadas nas observações, são as utilizadas para escolha de participantes em uma determinada

³⁸Mapa do Brincar é um site do jornal Folha de São Paulo que reúne 750 brincadeiras de todo o país e tem como um dos objetivos descobrir semelhanças e diferenças entre o brincar no Brasil.

atividade. Nesse tipo de jogo foram desenvolvidos dois tipos de atividades: o par ou ímpar e a lengalenga “papai Noel”.

O jogo de par ou ímpar foi bastante utilizado pelas crianças para determinar quem iniciaria um jogo ou uma brincadeira. Com as crianças mais velhas, quem vencia a disputa era determinado bem rápido, depois de apostado em par ou ímpar, os dedos eram mostrados e contados, determinando quem ganhou. Já entre os menores, após os dedos serem mostrados, estes não eram somados e sim, apontados sequencialmente iniciando com ímpar, seguido de par e assim sucessivamente, até obter o resultado no último dedo apontado, indicando se foi par ou ímpar e por consequência o vencedor.

Assim como o par ou ímpar, o jogo de escolha “papai Noel” foi utilizado para determinar quem seria o pegador em uma das vezes em que se jogou pique fruta, podendo ser realizado com mais de dois participantes. A brincadeira foi iniciada com a lengalenga. Uma criança comandou a atividade (Marília Mendonça, 10 anos), apontou para o alto, depois para si e para os demais colegas, até terminar a letra da lengalenga; quem ficasse com o “cocô” estava fora. A lengalenga foi reiniciada com as crianças restantes, o último a permanecer foi designado como pegador.

Papai Noel/ é um grande voador/ quando acaba a gasolina/ ele mija no motor/ papel/ penico/ cocô (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Na realização dos jogos de escolha, quer seja entre os menores, quer seja entre os maiores, devido as suas regras serem de fácil compreensão, quase não existe conflito entre os jogadores. Há hipótese para explicar essa situação está relacionada com uma convenção social, na qual não se questiona resultados de jogos de escolha (seja par ou ímpar, o menor palito, pedra, papel tesoura ou qualquer outro). O perdedor paga e não questiona. Esse princípio só é questionado por crianças bem pequenas, cujo processo de consciência das regras encontra-se na fase que denominada anomia, para a criança não há regras no jogo, seu prazer é apenas motor (CAMARGO & SULEIMAN, 2006).

Em todos os jogos, independente do espaço (aberto ou fechado), quando as crianças sabem a regra da brincadeira a atividade flui com mais naturalidade. A complexidade das regras é fator determinante para o sucesso da atividade, brincadeiras com poucas regras também tendem a levar ao êxito da brincadeira.

Garkov (1990) entende essa complexidade classificando os jogos em: jogos de regras fortes e jogos de regras frouxas. Os jogos de regras fortes possuem regra fixa, preestabelecida, que pode mudar de um grupo para outro, de uma geração para outra etc. São regras que estabelecem no jogo o começo, o meio e o fim. A autora cita como exemplo o esconde-esconde, o jogo de *bolitas*. Os jogos de regras frouxas são mais flexíveis e tem poucas regras fixas, os jogos de mão, pular corda etc.

Os jogos de regras são na sua essência jogos sociais, uma vez que a criança precisa do outro para brincar. “As regras dos jogos têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes”(CORDAZZO & VIEIRA, 2007, p. 92).O jogar com regras, por pertencer a uma realidade que é legitimada por convenções que garantem e organizam o convívio em grupo, propicia a cooperação (CAIADO, 2012).

Como foi constatado nos jogos e brincadeiras espontâneos, nos jogos de regras (em espaços abertos ou fechados), as condições climáticas, a faixa etária e o gênero são fatores que influenciam na escolha da atividade.

Buscando correlacionar a frequência dessas atividades por idade e gênero, repetiu-se, com os dados, o procedimento realizado anteriormente, primeiro as frequências numéricas dos jogos foram colocadas em um quadro (Quadro 10), para depois serem colocadas em um gráfico, juntando os jogos para espaço aberto e os jogos para espaço fechado.

Quadro 10: Frequência dos Jogos de regras

Jogos de Regras						
Faixa Etária	Até 08 anos		De 08 a 10		Acima de 10	
Gênero	♀	♂	♀	♂	♀	♂
- Basquete;					1	1
- Bola;				5	1	5
- <i>Bolita</i> ;	1	12	1	20	1	9
- Brincadeiras com as mãos;	6		8	1		
- Corre cotia;	1	1				
- Esconde-esconde;	3	1	2	2		
- Jogos de escolha;	1	2			1	
- Jogos de tabuleiro;	8	5	7	6		
- Jogos de carta;			2	2		
- Passa anel;	1	1				
- Pega-pega e suas variações;	6	3	7	2	1	
- Peteca ;	1			1		
- Pular corda ;	1	1	1	1		

Fonte: Dados da pesquisa

Os jogos de regras em espaço aberto são mais realizados pelos meninos em todas as faixas etárias, com destaque especial para o grupo com faixa etária entre 08 e 10 anos. A brincadeira mais realizada é o “Oco”, jogado com *bolitas* e, na ausência delas com qualquer objeto esférico, principalmente com caroço de bocaiuva. As meninas não são autorizadas socialmente a jogar, conforme afirma Anastácia (08 anos).

Anastácia: *Se eu sei jogar? Sou melhor que todos esses guris. Pesquisador:* *Por que você não joga?* **Anastácia:** *Aqui na escola eu não posso jogar. Bolita não é brinquedo de menina* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Em um projeto de jogos populares em uma escola no município de Santa Maria, RS, Franchi (2013) encontrou justificativa semelhante para as meninas não praticarem o jogo de *bolitas*.

Jogar bolita com sementes não é exclusivo das crianças da EFSM. Crianças da Comunidade de Livramento, Manaus (AM), jogam com um pequeno caroço de um fruto tropical, o Tucumã, pois não possuem acesso as *bolitas* de vidro (Soares, 2010).

O número alto da frequência do jogo com *bolitas* justifica-se por algumas razões: o espaço utilizado para o jogo pelas crianças possibilita várias canchas ao mesmo tempo e fica no local em que as crianças podem brincar sem supervisão, para jogar não precisa de grandes grupos, em dupla já acontece uma disputa; as

bolitas utilizadas são da escola e estão à disposição dos alunos que, para usá-las, precisam apenas cuidar e devolver no lugar quando acabar a partida.

Enquanto a *bolita* é um jogo dos meninos, as brincadeiras com as mãos são realizadas quase que exclusivamente pelas meninas menores, com idade até 10 anos. Essa constatação corrobora com os resultados encontrados por Souza (2009) que, ao analisar como crianças entre 5 e 10 anos de uma escola pública em Campo Largo (PR), vivenciavam os jogos de mãos no recreio escolar, detectou que a maioria dos jogos de mãos observados foi praticada por crianças na faixa etária entre seis e dez anos com a predominância de meninas na brincadeira com os jogos de mãos.

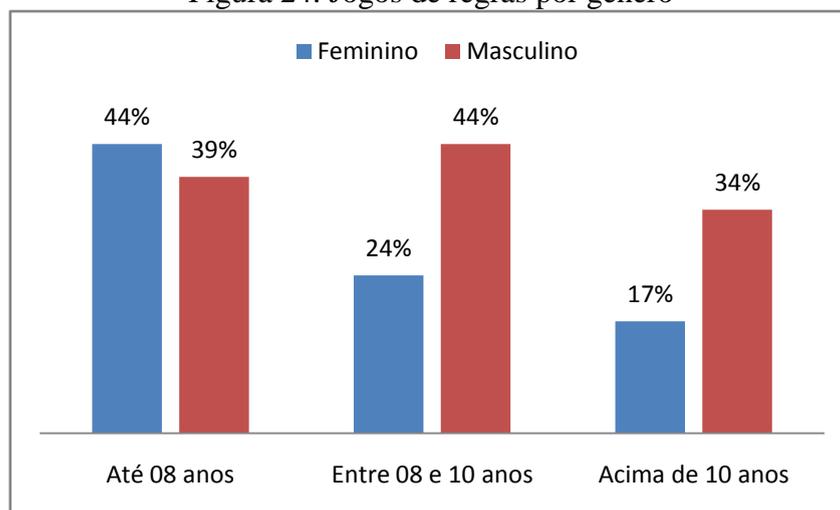
O que é interessante notar é que [...] as brincadeiras refletem os valores da sociedade e da cultura na qual a criança está inserida, não só no seu enredo, como nas próprias relações que as crianças mantem entre si no grupo de brinquedo (BICHARA, 1999, p. 61).

Nos dois casos, o jogo de *bolita* e a brincadeira com as mãos ratificam a estereotipia de gênero, reflexo da cultura pantaneira que define quais atividades são feitas pelos trabalhadores, os homens no campo e as mulheres na lida doméstica.

Os jogos de origem esportiva, futebol e basquete foram pouco observados, em ambos os gêneros e idade, fato justificável pela proibição de se realizar atividades fora do perímetro da escola, sem a presença dos professores ou monitores. O campo de futebol fica distante aproximadamente 800 metros e a quadra de basquete fica atrás da escola. Mas isso não significa que o futebol esteja esquecido por parte dos meninos; no gramado em frente à escola, espaço visível aos adultos, os mais velhos jogavam bola, chutando-a uns para os outros, fazendo embaixadinhas.

Algumas brincadeiras se repetem em todas as faixas etárias, como o empurra-empurra, nas brincadeiras simultâneas, e o jogar bola nos jogos com regras. O comportamento lúdico se modifica com o passar dos anos. Os meninos tendem a brincar mais tempo que as meninas como demonstra o gráfico a seguir:

Figura 24: Jogos de regras por gênero



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Neste estudo foram observados 41 tipos de jogos e/ou brincadeiras, espontâneas ou de regras, maior variedade foi encontrada nas meninas menores de 08 anos e no grupo de meninos de 08 a 10 anos: nos dois grupos identificou-se 18 tipos diferentes de jogos e brincadeiras, perfazendo 44% do total. Com o aumento da idade o número de brincadeiras realizadas pelas meninas vai diminuindo, chegando a uma redução de 45 % total encontrado na faixa etária dos 08 a 10 anos e 61% entre as meninas mais velhas.

Cordazzo e Vieira (2008), ao investigarem os tipos de brincadeiras utilizadas por crianças de seis a 10 anos de idade que cursam o ensino fundamental e as diferenças de gênero existentes nas brincadeiras, encontrou resultado semelhante: no grupo de crianças com idades entre 9 e 10 anos constatou que houve uma redução de 35% do número total de brincadeiras realizadas pelas meninas. Os autores justificam essa diminuição devido às mudanças fisiológicas que ocorrem com as meninas que acarretam o início da puberdade. Tal ideia corrobora com Gallahue e Ozmun (2005), que afirmam que as meninas estão fisiologicamente à frente dos meninos em aproximadamente dois anos.

Outro fator que interfere no comportamento lúdico das meninas da EFSM é o número de meninas com distorção idade/ano; no grupo investigado, temos cinco meninas com 14 anos ou mais, ou seja, adolescentes, que são ídolos das meninas mais novas. Ao longo da coleta de dados era comum ver as mais velhas encostadas no canto conversando, enquanto o restante brincava.

As atividades lúdicas observadas na EFSM são muito semelhantes às relatadas por professores de outras escolas das águas, conforme apresentado por Garcia (2010):

Entre as atividades lúdicas, brincadeiras e jogos [...] registramos as seguintes: brincar de carrinho, bicicleta, pega-pega, esconde-esconde, bolita, pular corda, brincar com bola, futebol, cantigas de roda, queimada, pique-bandeira, bandeirinha, videogame, soltar pipa, dama, dominó, bozó, baralho, policial e bandido, pique latina, brincar de casinha, brincar de salão de beleza, brincar no computador, faz-de-conta e imaginação, motorista de caminhão e guia de carroça (GARCIA, 2010, grifo nosso).

A criança da Escola das Águas imagina, brinca de faz-de-conta, joga bola, *bolita*, brinca com as mãos, tem o seu universo lúdico ampliado pelas possibilidades que o ambiente proporciona. Mesmo passando dois meses na escola, em regime de internato, há lugar para brincadeiras, com regras ou espontâneas, que se fundem com a cultura pantaneira.

5.1.3 Jogos Tradicionais

Os jogos tradicionais são realizados com mais frequência nas ruas, nas praças, nos pátios dos condomínios, nos intervalos escolares e compõem o repertório de atividades realizadas pelas crianças; são perpetuados pela tradição oral, transmitidos por irmãos, primos, vizinhos, companheiros da escola sem nenhuma uma sistematização. Para Palma et al (2015)

Nesses jogos é possível se constatar a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo observando-se diferenças regionais, como variações nas designações, nas regras e nas suas formas de utilização (PALMA *et al.*, 2015, p. 107).

Na EFSM os jogos tradicionais podem ser vistos na hora do intervalo, nos finais de tarde, nos horários livres, com predominância de jogos de regras, conforme quadro a seguir:

Quadro 11: Jogos Tradicionais

Jogos Tradicionais	Outros Jogos
32%	68%
Jogos Tradicionais	
Com regras tradicionais	Outros jogos regras
70%	30%

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Dos 41 tipos de jogos e brincadeiras identificados nesse estudo, 32% são jogos tradicionais, todos com regras, destes, 70% são jogos de regras tradicionais.

São eles: jogos com bola (derivados do futebol), *bolita*, brincadeiras com as mãos, corre cotia, esconde-esconde, passa anel, pega-pega e suas variações, peteca e pular corda.

Diversos autores (GARKOV, 1990; ROSSETI, SMARSSARO & PESSOTTI, 2009; GUERRA, 2009; FRANCHI, 2013) trazem em seus estudos as brincadeiras anteriormente listadas integrantes de um inventário de jogos tradicionais.

5.1.4 Presença de brinquedos nos Jogos/brincadeiras

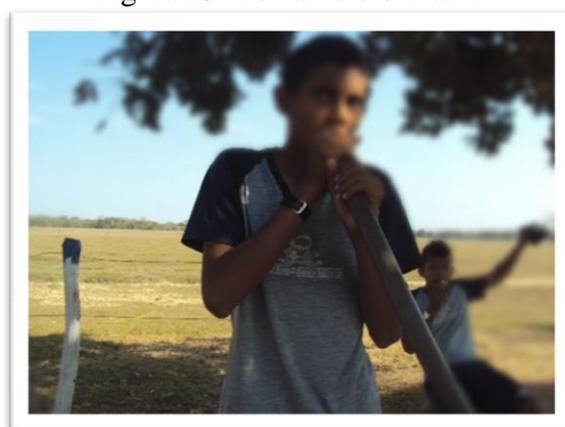
Dependendo do jogo ou brincadeira, faz-se necessária a presença de brinquedos. Kishimoto (2001) conceitua o brinquedo como um objeto que dá suporte à brincadeira. Esse objeto pode ser industrializado, artesanal ou construído pela criança.

Nas atividades lúdicas realizadas pelos alunos da EFSM encontraram-se brincadeiras realizadas sem e com brinquedos, tendo sido identificados dois tipos de brinquedos, que deram suporte às brincadeiras observadas: os industrializados e os objetos que não foram originalmente pensados como brinquedo.

Qualquer objeto pode se transformar em brinquedo e propiciar a ponte entre o mundo infantil e a realidade. É o poder criativo presente na criança que determina o que é brinquedo e, a partir desse momento, pode surgir a possibilidade da experiência (RODRIGUES, 2015, p.67).

Respaldando o que disse a autora, na EFSM um pedaço de mangueira torna-se um berrante, conforme figura a seguir:

Figura 25: Tocando o berrante



Fonte: acervo do pesquisador, 2016

Tocar o berrante faz parte do ser pantaneiro. Nas comitivas o som emitido e sua intensidade indicam alerta de debandada, sombra e água fresca para os animais ou o momento de pouso e descanso.

Nas 41 atividades lúdicas listadas, 20 delas tinham o brinquedo como suporte para acontecer, sendo nove com objetos que não foram pensados originalmente como brinquedo, 10 com brinquedos industrializados e um, tanto com objeto (não brinquedo) quanto brinquedo industrializado (o jogo de *bolitas*), conforme quadro a seguir. As linhas em azul correspondem aos objetos ressignificados, as linhas em rosa aos brinquedos industrializados.

Quadro 12: Brinquedo suporte para o jogo/brincadeira

Brincadeira	Brinquedo
Acertar pedrinha na parte oca da árvore;	Pedrinhas
Andar de bicicleta;	Bicicleta
Arremessar um objeto no pé de bocaíuva;	Pedaço de madeira
Brincar de trator;	Troncos de árvore
Boneca;	Bonecas <i>Barbie</i> , <i>Meu bebê</i> , <i>Amiguinha</i> , <i>Patati e Patatá</i> entre outros
Cavalinho no cabo de vassoura;	Cabo de vassoura
Correr atrás do outro segurando um animal;	Gafanhoto, tatu
Escolinha;	Livros e cadernos
Estilingue com borrachinha;	Borrachinha de dinheiro
Salão de beleza;	Prancha de cabelo e esmalte
Subir no tronco e saltar;	Troncos de árvore
Tocar berrante;	Pedaço de mangueira
Basquete;	Bola de basquete
Bola;	Bola de futebol
<i>Bolita</i> ;	Bolinhas de gude, semente de bocaíuva
Jogos de tabuleiro;	<i>Cara a cara</i> , <i>Pizzaria maluca</i> , <i>Lince</i> , <i>Jogo da memória</i>
Jogos de carta;	<i>Uno</i>
Passa anel;	Anel
Peteca ;	Peteca
Pular corda;	Corda

Fonte: Dados da pesquisa, 2016

Como afirma Benjamin (2009), qualquer objeto na posse de uma criança é um brinquedo em potencial, pois sua imaginação converte todo material que encontra em algo valioso. Os brincantes da EFSM transformaram em brinquedos

pedrinhas, pedaços de madeira, troncos de árvore, cabo de vassoura, pequenos animais (gafanhoto e tatu), livros e cadernos e borrachinhas de dinheiro.

Algumas dessas ressignificações são comuns às crianças brasileiras, como por exemplo, transformar um cabo de vassoura em cavalinho e outras são bem peculiares à região como perseguir um colega segurando um tatu.

Os brinquedos industrializados que deram suporte aos jogos e as brincadeiras das crianças da EFSM são: bicicleta (a escola possui 05 bicicletas que podem ser usadas pelos alunos), boneca (Barbie, Meu Bebê, Amiguinha, Patati e Patatá entre outras), prancha de cabelo e esmalte, bolas (basquete e futebol) bolinhas de gude, jogos de tabuleiro (Cara a cara, Pizzaria maluca, Lince, jogo da memória), jogo de cartas (UNO), peteca e corda.

A prancha de cabelo e os esmaltes, objetos que são utilizados por profissionais de salão de beleza, tornavam-se brinquedo aos sábados, quando as meninas tinham a possibilidade de arrumar os cabelos, umas cuidando das outras.

Os brinquedos industrializados não pertencem às crianças, fazem parte do acervo da escola e, embora elas teoricamente tivessem livre acesso a eles, na prática isso não acontecia, pois, alguns brinquedos só são liberados no final de semana (as bicicletas e bonecas, por exemplo) e outros somente mediante à presença de um responsável (bola de basquete).

Muitas vezes os próprios brinquedos industrializados são ressignificados sendo utilizados com outros objetivos diferentes do idealizado pelo fabricante. No caso das crianças da EFSM, essa situação aconteceu com uma raquete de tênis, que foi utilizada como berço de uma boneca.

5.2 Preferência lúdica das crianças

A preferência lúdica é um fenômeno provisório, depende de inúmeros fatores: as modas infantis, a influência da televisão, as variações do clima (fator determinante para atividades ao ar livre), o número de pessoas e brinquedos disponíveis para brincar etc. (RUIZ, 1992).

A preferência lúdica dos brincantes da EFSM foi expressa nos desenhos por eles realizados e nas respostas à pergunta que constava no roteiro das entrevistas realizadas: Do que você gosta de brincar? Em casa e na escola. Durante a entrevista algumas crianças citaram mais de uma atividade como sendo a preferida

para brincar, levando a um número de atividades diferente do total de crianças participantes deste estudo;

A partir das entrevistas foram criadas 06 categorias sobre a preferência lúdica dos alunos da EFSM. São elas: Jogos com bola; Jogos em grandes grupos; Jogos em pequenos grupos; Jogos eletrônicos; Brincadeiras individuais; e Atividades lúdicas na natureza. O quadro a seguir traz a frequência dessas atividades nos resultados encontrados.

Quadro 13: Preferência Lúdica

Preferência Lúdica	Casa	Escola
Jogos com bola	4	12
Jogos em grandes grupos		11
Jogos em pequenos grupos	1	26
Jogos eletrônicos	9	
Brincadeiras individuais	15	9
Atividades lúdicas na natureza	6	1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Compõem as categorias as seguintes atividades:

- ✓ **Jogos com bola** (jogos esportivos): futebol, basquete e vôlei;
- ✓ **Jogos em grandes grupos** (jogos que precisam de pelo menos 10 jogadores para acontecer): rouba-bandeira, queimada;
- ✓ **Jogos em pequenos grupos** (jogos ou brincadeiras que podem ser jogados com poucas crianças): esconde-esconde, pular corda, pique-fruta, pique no alto, ajuda-ajuda, *bolita*, aloitar;
- ✓ **Jogos eletrônicos** (jogos e brincadeiras que precisam de um dispositivo eletrônico para acontecer) aplicativos de celular e videogame.
- ✓ **Brincadeiras individuais** (brincadeiras que não precisam do outro para brincar): boneca, mamãe-filhinho, casinha, amarelinha, carrinho, trator, carrinho de controle, caminhão, dinossauro, espingarda, estilingar, andar de bicicleta, laçar.
- ✓ **Atividades lúdicas na natureza** (brincadeiras realizadas com animais ou outros seres da natureza) andar a cavalo, nadar, subir em árvores e pegar inseto.

A preferência lúdica dos alunos da EFSM expressa verbalmente é pautada em atividades coletivas, realizadas em pequenos grupos (jogos ou brincadeiras desse foram citados 26 vezes) ou em brincadeiras que o número de participantes igual ou superior a 10 jogadores para acontecer (citados 14 vezes).

Os jogos preferidos das crianças em pequenos grupos são pular corda, esconde-esconde e o pega-pega com suas variações. Nos jogos com bola o destaque fica com o futebol e o basquete e nos jogos em grandes grupos o jogo preferido é o rouba-bandeira.

Maria Fernanda: *Para jogar rouba-bandeira tem que dividir o campo, separa os times, uns para lá outros para cá, daí começa a jogar e a gente tem que roubar a bandeira e a gente tem que colar, o outro fica parado e a gente tem que descolar* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Resultado semelhante ao constatado na EFSM foi encontrado por Rossetti & Souza (2005) que, ao investigarem a preferência lúdica de 100 crianças e adolescentes brasileiros, com idades entre 6 e 14 anos, na cidade de Vitória/ ES, encontraram nos jogos realizados com número de participantes igual ou superior a 10 jogadores, a preferência lúdica das crianças: 38% das brincadeiras se encontravam nessa categoria. As autoras apontaram o futebol, o vôlei, o basquete e a queimada como os preferidos das crianças.

As brincadeiras individuais e as realizadas na natureza apresentaram números invertidos na relação casa/escola, no primeiro caso, as crianças moram longe de outras crianças, exceto no caso dos irmãos, o que pode ser uma das razões para a preferência na realização de brincadeiras individuais.

Já no segundo caso, as brincadeiras realizadas na natureza, traços da cultura pantaneira, andar a cavalo, nadar no rio são inviabilizadas de ser realizadas na escola, justificando a sua presença na preferência lúdica nos lares. Essas brincadeiras se assemelham as encontradas por Carvalho & Ferreira (2006), a relação com a natureza propicia um repertório motor ampliado, a criança sobe nas árvores, se dependura, podendo perceber o seu corpo em outro plano, modificando a sua percepção corporal (em relação à gravidade principalmente).

5.2.1 Preferência lúdica expressa iconograficamente

Os alunos da EFSM também expressaram a sua preferência lúdica em desenhos. Assim como nas preferências expressas verbalmente, as atividades

(jogos e brincadeiras) coletivas prevalecem em relação às atividades individuais. Algumas crianças desenharam mais de uma brincadeira para responder do que gostavam de brincar.

De forma geral, os alunos da EFSM, iconograficamente expressaram que gostam mais de atividades em grupos do que de brinquedos, mais do que a metade das atividades indicadas (18 desenhos) como preferidas são brincadeiras nas quais a presença do outro é condição *sine qua non* para que a atividade aconteça. Destacam-se neste rol as atividades com bola de origem esportiva (basquete, vôlei e futebol), presentes em 10 desenhos, e a brincadeira de rouba-bandeira (três desenhos).

Figura 26: Mosaico de desenhos representando as atividades em grupo³⁹

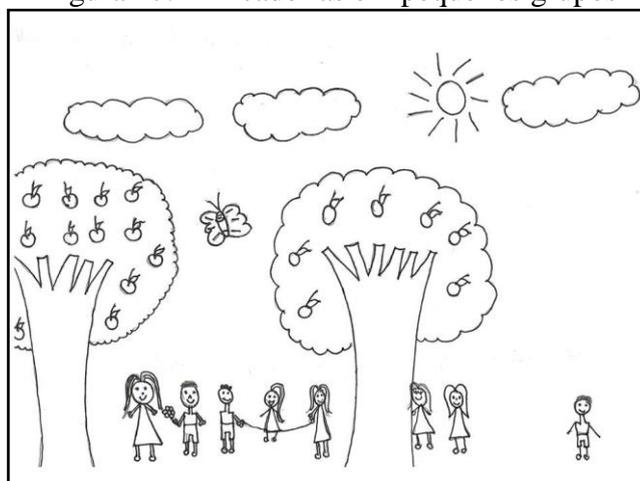


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os jogos em pequenos grupos também foram retratados pelas crianças: em 08 desenhos verificou-se a ocorrência desse tipo de atividade, variações dos jogos de pique, esconde-esconde e pular corda são as brincadeiras representadas.

³⁹ Desenhos dos alunos Neymar- futebol, Vedita - basquete e Maria Fernanda – pique bandeira

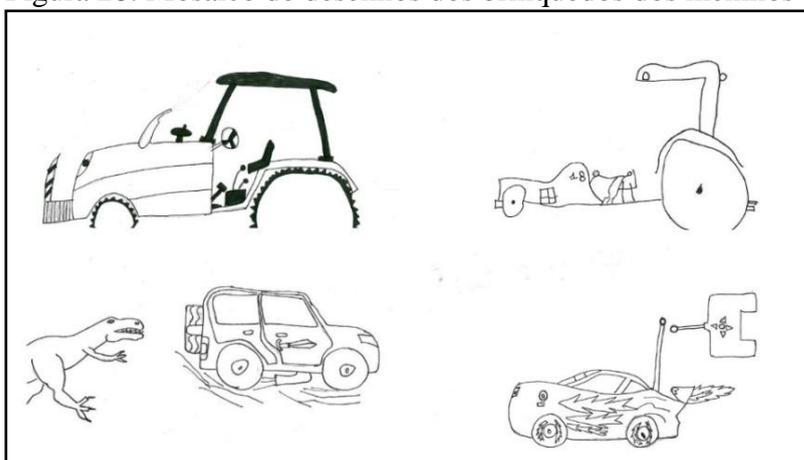
Figura 27: Brincadeiras em pequenos grupos⁴⁰



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os brinquedos apareceram em oito desenhos (sendo dois feitos por meninas e seis feitos por meninos). Os brinquedos de transporte (carrinhos) são os preferidos (cinco desenhos), dentre os quais dois são tratores.

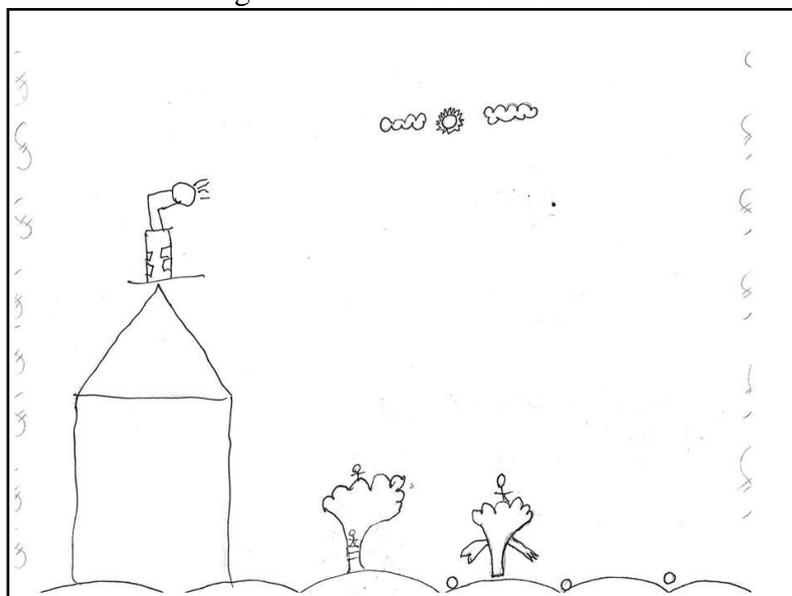
Figura 28: Mosaico de desenhos dos brinquedos dos meninos⁴¹



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

⁴⁰ Desenho da aluna Marília Mendonça

⁴¹ Desenho dos alunos Roberto, Ranger Preto, Júlio e Piloto.

Figura 29: Irmãos subindo na árvore⁴²

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Embora para as crianças da EFSM a escola seja a casa delas por oito meses no ano, as respostas dadas às entrevistas (7 crianças preferem atividades lúdicas junto a natureza) e a representação em um desenho indicam que elas possuem mais liberdade para brincar nos seus lares; podem brincar junto à natureza, andar a cavalo, subir em árvores, nadar no rio, utilizar jogos eletrônicos, celulares e videogames. Na fala das crianças identifica-se o desejo de realizar essas atividades também na escola.

Eu gosto de subir em árvores, mas aqui na escola não pode (Taís, 10 anos)

Eu gosto de soltar pipa, subir nas árvores e na escola essas brincadeiras não pode acontecer, o monitor fala que é perigoso (Felipe, 10 anos)

Eu queria que o celular fosse liberado na escola. Até o ano passado podia (Marcelo, 12 anos)

A proibição de algumas brincadeiras junto à natureza é justificada, segundo o monitor A, em entrevista concedida ao pesquisador, pelo receio de acontecer algum acidente com as crianças e não ter socorro médico perto. Já o uso dos celulares, segundo o aluno Shrek (em conversa informal) foi proibido porque uma das crianças, que já nem estuda mais na Fazenda, foi pega assistindo vídeos de sexo no celular dela.

Ao mesmo tempo em que algumas atividades são proibidas, e por isso são objeto de reclamações de algumas crianças, para outras crianças a escola parece ser um espaço no qual se é permitido brincar e jogar. Três meninas e um menino,

⁴² Desenho do aluno Optimus Prime.

de idades variadas, relataram nas entrevistas ao pesquisador, que nas suas casas precisam ajudar nos serviços domésticos – as meninas - e ajudar nos serviços da fazenda – os meninos.

Lá em casa a gente não brinca porque tem que ajudar (Drizela e Anastácia, 08 anos)

Em casa não dá para brincar, tenho que ajudar a mãe (Jéssica, 14 anos)

Em casa eu não brinco, ajudo meu pai na lida (Pedro, 12 anos)

Como afirmam Alberto *et al.* (2009), o trabalho infantil doméstico no Brasil é visto como invisível, descaracterizado como trabalho propriamente dito, é realizado dentro de casa, escondendo suas implicações legais, sendo nomeado como ajuda ou como aprendizado para a vida.

De acordo com as entrevistas, nos seus lares, as crianças brincam sozinhas; brincadeiras individuais e jogos eletrônicos ocupam o primeiro lugar na lista de preferências lúdicas (em suas casas), e entre as brincadeiras individuais de que mais gostam estão: brincar de boneca, brincar de casinha, andar de bicicleta, brincar de carrinho e jogar no celular. Cinco alunos (todos com dez anos ou mais) afirmaram possuir telefone celular e que o utilizam para assistir vídeos, mandar mensagens e jogar – os jogos mais jogados são: Pou⁴³, Angela e Tom⁴⁴.

O brinquedo, objeto que dá suporte à brincadeira, está presente tanto na fala das crianças quanto nos desenhos realizados, mas em uma proporção menor, quando comparados aos jogos e brincadeiras, pelos quais a preferência prevalece. Esses dados corroboram com os de Meirelles (2016) que, após mapear as brincadeiras do Brasil, no âmbito do projeto *Território do Brincar*, percebeu que a criança ter posse do brinquedo é uma relação muito urbana, de um lugar de mais consumo.

5.3 Meios de transmissão da cultura lúdica

A cultura lúdica observada nas crianças da EFSM é transmitida principalmente na interação entre os pares, o mais experiente é o principal agente no processo de transmissão, os mais novos aprendem com eles. Outra forma de transmissão identificada encontra-se nas relações estabelecidas com os adultos

⁴³ Pou é um aplicativo que o personagem é um alienígena que deve ser cuidado pela criança, com horário para alimentação, higiene etc.

⁴⁴ Meu talking Tom e Ângela são aplicativos semelhantes ao Pou, no lugar do alienígena tem-se um gato (nas versões masculina e feminina).

(pais e professores). A análise dos registros de campo, entrevistas e desenhos permite supor que, nesse contexto, encontram-se três formas de transmissão da cultura lúdica:

1. Transmissão horizontal (entre pares, indivíduos coetâneos):

Eu aprendi a brincar de amarelinha com as minhas amigas da escola (Tais).
Minhas primas lá de Corumbá me ensinaram a jogar queimada (Jéssica)
Aprendi a jogar bolita com os meninos na escola (Felipe).
Aprendi a brincar de pique alto com a prima lá em Corumbá (Mariane)
Aprendi a jogar queimada aqui na escola com meus amigos (Leonardo)
Aprendi a brincar com a minha prima, pular amarelinha, ela estuda lá em Corumbá (Yasmin).
Aprendi a jogar bolita com o Hulk (Piloto).
Aprendi a jogar bolita ano passado com os guris mais velhos aqui na escolar (Optimus Prime).
As meninas mais velhas me ensinaram a brincar de piquealto (Thaeme)
Aprendi rouba bandeira com meus amigos (Shrek)
Aprendeu com os meninos mais velhos o rouba bandeira (Marcelo)
Um amigo meu lá na fazenda me ensinou a estilingar (Júlio)

2. Transmissão vertical (entre pais, avós e criança):

Meu avô me ensinou a andar de cavalo quando eu era bem pequeno (Ranger Preto).
Meu pai me ensinou a jogar bolita (Pedro).
Aprendi com meu padrasto rouba bandeira (Vedita)
Meu avô me ensinou a jogar rouba bandeira (Hulk)
Com quem eu aprendi a jogar bolita? Com meu pai ué!! (Ranger Vermelho).

3. Transmissão oblíqua (entre indivíduos de gerações diferentes que não são parentes, na EFSM entre professor e aluno):

Eu aprendi lá com a professora da outra escola (Maiara, falando sobre queimada).
Eu aprendi pular corda com o professor B (Larissa)
Eu aprendi a jogar basquete nas aulas do Professor (Nelly)
Eu aprendi a jogar queimada com a professora na outra escola (Power Ranger)
O professor B ensinou a jogar basquete nas aulas de Educação Física (Harry Potter)

O quadro a seguir sintetiza como as crianças aprenderam as suas atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) preferidas:

Quadro 14: Meio de transmissão da brincadeira

Criança	Brincadeira preferida	Com quem aprendeu	Meio de transmissão
Drizela	Pique fruta e esconde-esconde	Amigas da escola	Horizontal
Anastácia	Pique fruta e esconde-esconde	Amigas da escola	Horizontal
Mariane	Pique-alto	Prima	Horizontal
Yasmin	Pega-pega	Amiga da cidade	Horizontal
Tais	Esconde-esconde; pique-alto e amarelinha.	Amigas da escola	Horizontal
Maria Fernanda	Pega-pega e rouba bandeira	Amigas da escola	Horizontal
Marília Mendonça	Pique fruta	Amigas na cidade	Horizontal
Thaeme	Pique alto	Amigas da escola	Horizontal
Júlio	Estilingar	Amigo	Horizontal
Optimus Prime	Jogar bola, <i>bolita</i> ,	Amigos da escola	Horizontal
Felipe	<i>Bolita</i>	Amigos da escola	Horizontal
Jéssica	Gosta de jogar bola, brincar de queimada.	Primas	Horizontal
Piloto	<i>Bolita</i>	Amigo da escola	Horizontal
Neymar	Andar de bicicleta	Sozinho	Horizontal
Marcelo	Bola e rouba bandeira	Amigos da escola	Horizontal
Roberto	Jogar bola, queimada, corda e pega-pega.	Amigos da escola	Horizontal
Shrek	Jogar bola e rouba bandeira.	Amigos da escola	Horizontal
Manoela	Pular corda	Professor	Oblíqua
Maria Joaquina	Pular corda, esconde-esconde	Professor	Oblíqua
Maiara	Queimada, basquete	Professora	Oblíqua
Nelly	Basquete, vôlei, esconde-esconde, ajuda-ajuda.	Professor	Oblíqua
Harry Potter	Queimada e basquete	Professor	Oblíqua
Power Ranger	Pular corda, queimada.	Professor	Oblíqua
Ranger Vermelho	<i>Bolita</i> e bola.	Pai	Vertical
Ranger Preto	Andar a cavalo	Avô	Vertical
Vedita	Rouba bandeira	Padrasto	Vertical
Pedro	Bola, <i>bolita</i>	Pai	Vertical
Hulk	Esconde-esconde, pega-pega e rouba bandeira.	Avô	Vertical

Fonte: Dados da Pesquisa

A presença do professor na transmissão da cultura lúdica evidencia-se nos jogos e brincadeiras que possuem regras complexas, como de queimada e rouba-bandeira, e/ou nas atividades que exigem uma gestualidade específica para a sua execução, como é o caso do basquetebol (ex.: arremesso a cesta).

O processo de transmissão vertical foi mencionado pelas crianças, mas assim como na transmissão oblíqua a frequência foi baixa, o que talvez se justifique pelo pouco tempo que os pais dos alunos passam com eles ao longo do ano letivo. Poletto (2005), ao investigar como o lúdico aparece no contexto diário da vida das crianças em situação de pobreza econômica, encontrou resultado semelhante: o tempo dos pais destinado a brincar com seus filhos é quase inexistente, pois quando eles estão em casa ocupam-se geralmente com serviços de casa, e no caso dos alunos da EFSM, os pais estão sempre no trabalho, uma vez que moram nas fazendas.

Uma outra hipótese para a relação pais/crianças e brincadeiras pode ser a ausência de jogos e brincadeiras na vida desses pais, devido à relação com o trabalho. Menezes (2002), ao estudar a memória da infância de homens e mulheres camponesas, com idade entre 40 e 80 anos, observou que embora os participantes da pesquisa falem sobre sua infância, suas lembranças são relacionadas ao trabalho, na roça ou em casa, com quase nenhuma referência a jogos e brincadeiras.

O grupo de pares, as relações coetâneas são o principal meio para aprender a jogar e brincar na EFSM, a maior parte das brincadeiras tradicionais é aprendida dessa maneira; as crianças aprenderam a jogar *bolita* umas com as outras, a utilizar um estilingue, a pular amarelinha etc.

A horizontalidade da transmissão da cultura lúdica fica evidente nas rodas de *bolita*. Onde as crianças aprendem a gestualidade e a manhas do jogo.

Figura 30: Roda de *Bolita*



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

Na roda da *bolita* nem todos jogam, os que não estão na partida ficam observando o jogo. Os mais velhos são “responsáveis” pela cobrança das regras, para o bom andamento da partida, são os saberes do jogo sendo transmitidos. Para Pontes & Magalhães (2003, p.120):

Os conceitos, os vocabulários e as habilidades são partilhados dentro de um grupo de praticantes de determinada brincadeira. Não se deve restringir, entretanto, o grupo aos que estritamente participam da brincadeira. Todo o entorno de sujeitos que orbitam no grupo de praticantes está de algum modo partilhando o evento.

Mas essa situação nem sempre é uma regra, muitas vezes há conflitos na cancha de *bolita* entre os meninos mais novos e mais velhos, pois os mais velhos querem fazer valer sua vontade, desrespeitando as regras estabelecidas para o jogo acontecer. Sempre que isso acontece, a criança menor procura um maior, ou um professor, buscando referendar a situação, validar as regras, para o jogo continuar.

Numa situação parecida fui chamado por um aluno para resolver um conflito:

Ranger Vermelho: *Professor o Optimus Prime (11 anos) fica falando que eu não oquei, porque eu já estou na matança e ele não quer perder. Dei uma olhada para o aluno mais velho, que deu um risinho e falou: Tá bom, você ocou (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).*

Anjos *et al.* (2001) investigaram a percepção das crianças da periferia de Belém acerca dos referenciais de aprendizagem das brincadeiras de bolinha de gude e pipa e encontraram, nos resultados, assim como percebido na EFSM, que o grupo de coetâneos é determinante na transmissão da cultura das brincadeiras investigadas.

Como acontece com todas as culturas, a cultura lúdica das crianças da EFSM não é uma cópia exata da cultura transmitida pelos pares, professores ou pais. As crianças transformam essa cultura, sendo a sua transmissão não apenas uma herança e sim um processo de reinvenção (PONTES; MAGALHÃES, 2003).

Seixas, Becker & Bichara (2012), em um estudo realizado com crianças e adolescentes da Ilha dos Frades, Salvador – BA, com o objetivo de analisar as inter-relações entre brincadeira e cultura por meio dos aspectos de Reprodução Interpretativa e da Cultura de Pares presentes nos episódios de brincadeira de rua observaram a importância de coetâneos na transmissão da cultura lúdica, sendo também agentes de criação e transmissão da cultura na brincadeira.

5.4 Presença da mídia na cultura lúdica

A presença da mídia na cultura lúdica dos alunos da EFSM foi identificada nas escolhas dos nomes que pelos quais as crianças disseram que gostariam de ser chamadas (a maioria dos nomes escolhidos têm as mídias como referência), em algumas brincadeiras simbólicas e em expressões usadas durante alguns jogos. Os jogos eletrônicos também fazem parte do universo lúdico de cinco alunos da EFSM, que afirmam que em suas casas brincam com videogames e celulares. Para

Souza & Salgado (2008) essa presença constitui uma cultura lúdica contemporânea, sendo um dos seus principais aspectos:

[...] a convergência entre as mídias. As brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces (SOUZA & SALGADO, 2008, p. 210).

Os “apelidos” que as crianças se atribuíram são nomes de personagens de desenhos animados da Disney (Elsa e Cinderela), de novelas infanto-juvenis (Manoela e Maria Joaquina), de super-heróis (Hulk e Power Ranger, Vedita⁴⁵ e Optimus Prime⁴⁶), de personagens do cinema (Harry Potter e Shrek) e de cantoras do universo sertanejo (Marília Mendonça, Thaeme, Maiara e Maráisa).

Todas informaram possuir televisão em suas casas, com antenas parabólicas, sendo que os programas mais assistidos por elas são novelas (com destaque a “Cúmplice de um resgate” e “Carrossel”) e desenhos animados. Os meninos mais velhos também assistem a jogos de futebol. Os gestos estereotipados, a imitação de movimentos de personagens da TV ou cinema, como por exemplo, os gestos de luta dos filmes de super-heróis, foram observados entre essas crianças; mesmo que de maneira tímida, os meninos menores brincaram de *Power Rangers* e algumas meninas, no dia de festa⁴⁷, dançavam coreografias prontas.

Os jogos eletrônicos, videogames (*Xbox* e *Playstation 2*) e celulares são brinquedos encontrados também em alguns lares. De acordo com as crianças, em quase todas as fazendas há antenas para conexão na Internet, com rede *wifi*, utilizada por cinco, das 32 crianças dessa escola, para baixar jogos e assistir vídeos no *youtube*.

Nos corredores da escola, nos horários que antecediam as refeições, em mais de uma oportunidade o aluno Harry Potter empunhava sua varinha imaginária e lançava sobre os colegas feitiços (Petrificus Totalus, Wingardium Leviosa, Accio comida etc), dos quais estes se desviavam dando risadas, ou lançavam contrafeitiços. Em um final de tarde, quatro meninas menores cantavam e dançavam “Livre estou”, do filme *Frozen*.

O universo Harry Potter, assim como o filme *Frozen*, foi apresentado aos alunos da EFSM nos filmes exibidos para as crianças após o jantar. O aluno Harry

⁴⁵ Personagem da franquia *Dragon Ball*.

⁴⁶ Protagonista do universo *Transformers*.

⁴⁷ Durante o período de coleta de dados, foi realizada no sábado, uma festa para comemorar os aniversários do bimestre.

Potter disse, na entrevista concedida ao pesquisador, que passou a gostar do filme após ter assistido na escola. A EFSM possui diversos títulos em DVDs e VHS e, no período da pesquisa de campo, foram assistidos: Piratas do Caribe 3, Gnomeu e Julieta, As aventuras do Pica-pau, Lucas um intruso no formigueiro e Jurassic Park. Cada filme foi exibido em duas noites e no final de semana não houve exibição.

Ao contrário de outros estudos, que indicam a mídia com papel de protagonista na cultura lúdica das crianças contemporâneas (COLHANTE *et al*, 2006; BERNARDES, 2011; COUTO, 2013 entre outros), na EFSM essa influência parece ser mais branda. Durante o período de observação para a construção dos dados, foram observadas duas situações lúdicas com forte influência midiática: a brincadeira dos feitiços e a conversa sobre *Power Ranger*, já apresentadas neste texto. Um episódio que evidencia a pouca influência encontra-se no diálogo, transcrito a seguir do pesquisador com duas alunas que brincavam de boneca. Cinderela (sete anos) e Manoela (oito anos) brincavam com duas bonecas.

Pesquisador: *Vocês sabem como chama essas bonecas?*

Meninas (se olhando): *Não!!*

Pesquisador: *Vocês não sabem?!*

Meninas: *Elas chamam boneca* (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Figura 31: Cinderela e as Barbies



Fonte: Acervo do pesquisador, 2016

As bonecas em questão eram *Barbie*, a boneca mais vendida no mundo, com estimativa de um bilhão de unidades comercializadas em mais de 150 países, e

que está presente em anúncios televisivos desde 1959 (Chechin &Silva, 2012). Para as alunas da EFSM, tratava-se apenas de uma boneca.

O episódio *Barbie* nos faz refletir que as crianças da EFSM vão à contramão do que afirma Sarmento (2003) sobre uma infância globalizada, embora em alguns apelidos das crianças identificaram-se personagens televisivos e cantores, com todas as crianças tendo os mesmos gostos: as cartas de *Pokémon*, os videogames, a preferência por desenhos animados japoneses, etc. A globalização da infância existe, mas em alguns rincões do Brasil ela apenas engatinha.

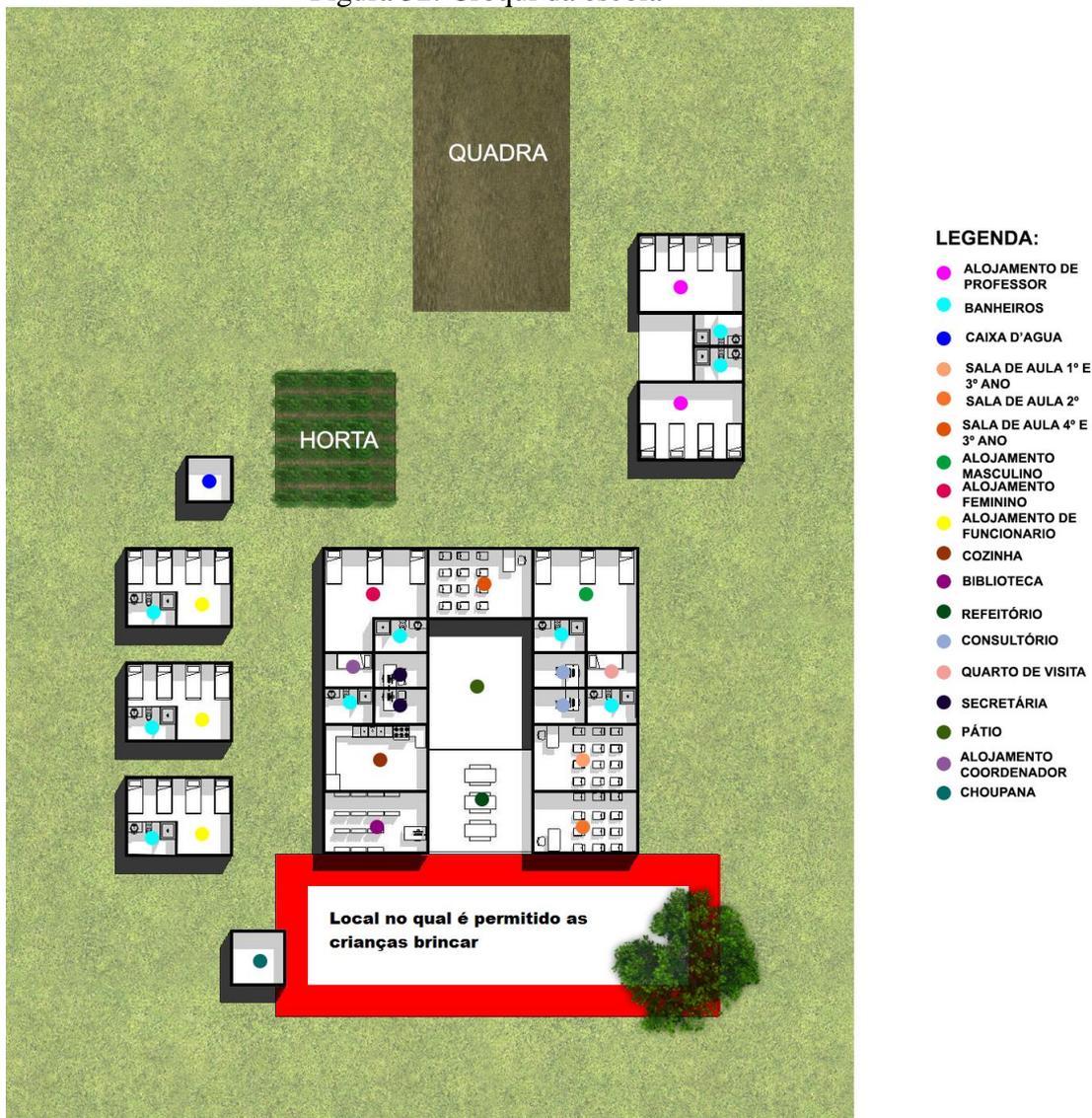
5.5

Cultura lúdica e cultura escolar: caminhos que se entrecruzam

Na EFSM a cultura lúdica dos alunos é influenciada e influencia a cultura escolar em um ir e vir cíclico, assim como a relação escola/casa é indissociável. O ofício do aluno não difere do aluno da cidade, onde a cultura escolar leva a um ajuste disciplinar do corpo e da mente para atender a papéis sociais que se esperam da criança (SARMENTO, 2011).

Os elementos que compõem a cultura escolar (o espaço, o tempo e a linguagem) estão presentes no cotidiano das crianças, sendo que o espaço e o tempo são os maiores influenciadores na cultura lúdica observada. As crianças só podem brincar na frente da escola (Figura 35).

Figura 32: Croqui da escola



Fonte: Dados do pesquisador

Embora haja um grande espaço físico no entorno da escola, as preocupações com a segurança dos alunos limitam os locais nos quais eles podem brincar. Segundo o monitor A, em entrevista realizada durante o levantamento de dados empíricos:

A maior preocupação que nós temos é com a segurança dos alunos, agora nós ficamos sabendo sobre animais selvagens, pois temos animais selvagens, esse mês é o mês de nascimento de filhotes de onças pardas, tem filhotes pequenos, fora outros animais selvagens, catetos, queixada, é perigo né? Por isso que a gente põe um limite. (Monitor A).

Figura 33: Queixadas no quintal da escola



Fonte: Acervo do pesquisador

Outra preocupação para limitar o espaço do brincar é a segurança física do aluno, uma vez que caso haja um acidente, alguém se machuque mais seriamente, uma entorse ou uma fratura por exemplo, não há assistência médica disponível.

Na parte construída da escola só é permitido brincar no refeitório, com jogos e brincadeiras que não envolvam atividade física vigorosa, como correr ou saltar. Nas salas de aula, as carteiras são dispostas de maneira tradicional, em fileiras e colunas, cada aluno possui o seu lugar (na sala do 2º ano e dos 1º/3º anos inclusive os nomes dos discentes estão fixados nas carteiras) pouco favorecendo a interação lúdica das crianças.

A universalização da escola se faz presente nas salas de aulas da EFSM, o espaço escolar, um dos itens que compõem a cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1995) é observado, tanto em uma escola rural no município de Macapá, no estado do Amapá, quanto em escolas georgianas e tunisianas (Figura 36).

Nessas escolas a disposição das carteiras e os cartazes nas paredes são exatamente iguais, indicando a ausência de traços da cultura local, causando a impressão que se colocarmos as crianças em qualquer uma dessas salas de aula, elas não sentiriam nenhuma diferença, no que concerne ao espaço.

Figura 34: Mosaico de salas de aula de diferentes locais.



Fonte: Acervo do pesquisador; <http://g1.globo.com> e <https://widerimage.reuters.com/story/schools-around-the-world>, respectivamente

O horário de aulas EFSM (Anexo 5) compromete quase todo o tempo da criança, são oito horas aula diárias, com intervalos para lanches e almoço, há pouco tempo destinado para as brincadeiras essenciais. Preocupados com o cumprimento de conteúdo, exceto nas aulas de Educação Física, os professores destinam pouco tempo para o brincar, como atesta o depoimento da professora C.

Nas minhas aulas os alunos só brincam quando eu autorizo, quando sobra tempo, mas quase não sobra, eu tenho muito conteúdo. Sem minha autorização eles não podem brincar (Professora C)

Faria (1993, p.150) alerta que a utilização de brincadeiras nas aulas:

[...] requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar.

Nos raros momentos nos quais os professores levaram seus alunos para brincar fora da sala de aula, acontecidos em duas ocasiões (durante o período no qual os dados foram produzidos), uma com a professora A e outra com a professora B, as crianças tiveram a chance de escolher a atividade que gostariam de fazer: corre cotia e pique fruta. No restante do tempo, os conteúdos escolares foram priorizados, em detrimento de atividades lúdicas, como em geral ocorre nos contextos escolares. Isso indica que a cobrança por resultados é a mesma, na cidade e no campo:

O desafio de trabalhar numa Escola das Águas é inserir no meio em que as crianças vivem os mesmos conhecimentos que na cidade tem, que as crianças teriam que estar nesse contexto (Professor B).

A necessidade de ser “igual”, de garantir equidade entre as crianças da cidade e as crianças das águas, leva a presença de um currículo hegemônico, onde as particularidades da cultura pantaneira foram pouco observadas. Durante todo o período de coleta dos dados empíricos as atividades realizadas pelos professores foram dentro das salas de aula, como foi dito anteriormente.

Segundo Candau (2008, p.78):

[...] o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos tem direito e que garanta acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimento, quando este de fato acontece (p.78)

As crianças da EFSM têm, teoricamente, por direito assegurado, o conteúdo curricular principal - núcleo comum, desafio enfatizado pelo professor, e ao mesmo tempo ter atividades específicas relacionadas ao contexto sociocultural em que elas se encontram. No entanto, não acontece na prática e a escola acaba se aproximando da “infância” descrita por Del Priore (1999, p.8):

Existe uma enorme distância entre mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais ou pelas autoridades e aquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo do qual a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que” [...]. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhe pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira.

O uso da brincadeira instrumental, o brincar pedagógico foi observado em um momento em que uma professora aproveitou os jogos e brincadeiras que a

EFSM dispunha para trabalhar aulas diferenciadas com um caráter mais lúdico, tal atividade foi realizada no refeitório, possibilitando ao pesquisador a realização da observação.

Para as crianças em geral, e em particular para os alunos da EFSM, a brincadeira tem a função de transformar o espaço escolar em um lugar único, singular, no qual é possível expressar a sua individualidade, pois eles passam a maior parte do tempo ali. A cultura lúdica, mesmo que entorpecida pela cultura escolar, é muito rica. Embora a cultura pantaneira tenha sido pouco identificada nos jogos e brincadeiras observados, algumas brincadeiras realizadas pelas crianças da EFSM refletem o dia-a-dia do pantaneiro campesino, encontraram-se meninas imitando atividades domésticas, na cultura do homem pantaneiro, há pouco espaço para a mulher nas atividades do campo, cabendo quase sempre a cuidar da casa (brincar de casinha, mamãe-filhinho) ou ligadas ao modo de trabalho campo (dirigir um trator, tocar um berrante).

A cultura pantaneira foi observada na escola em algumas situações: no pedido de benção das crianças diante das pessoas mais velhas, na realização de uma missa campestre, solicitada pela responsável da fazenda, uma vez que, segundo ela, uma das crianças havia sido possuída por um ente do folclore pantaneiro, o qual ela não sabia explicar qual era, no arroz de carreteiro, servido em algumas das refeições.

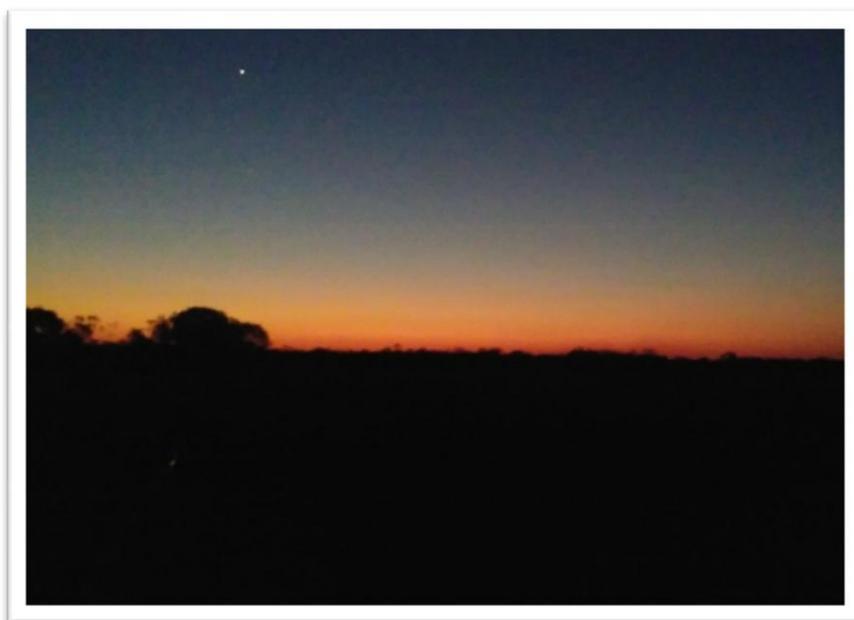
No currículo da escola não há nenhuma referência à cultura pantaneira, tampouco nas falas dos professores que participaram do estudo, dessa maneira é possível afirmar que a cultura escolar, dessa escola, não incorpora a cultura pantaneira. A busca por homogeneizar alunos do campo com alunos da cidade foi de certa maneira alcançada pelos professores da EFSM, no que diz respeito à cultura lúdica, uma vez que os dados obtidos, mesmo que a intenção desta pesquisa não seja comparar, nos revelam que as crianças deste universo pantaneiro, brincam de forma muito semelhante às crianças das pesquisas de Gosso (2004), Garcia (2010), entre outros já citados neste estudo.

A ausência da cultura pantaneira nas ações dos professores poderia ser atenuada, independente do currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação, se os mesmos fossem oriundos das fazendas ou das proximidades das escolas, ou se permanecessem nas escolas por mais tempo, criando raízes com a comunidade local, pois nas “Escolas das Águas” há uma alta rotatividade de

professores (ZERLOTTI, 2014). Oliveira e Lucena(2014) e Ferraz (2010) apontam a alta rotatividade como um dos sérios problemas em escolas isoladas, os professores acabam permanecendo pouco tempo nas escolas e geralmente ali estão por indicação política sem compromisso com a comunidade que os recebe. Nos últimos dois anos passaram pela EFSM um total de oito professores.

O fato de ser um internato pode ser uma das razões para a pouca visibilidade da cultura pantaneira, quer seja na fala das crianças, ou nas suas ações, nos jogos e brincadeiras, sabe-se, como já foi dito, que a escola não trabalha essa cultura, e as possíveis manifestações oriundas do cotidiano, das conversas com os pais, não acontecem diariamente.

Dessa maneira, falta a essa escola incorporar ao seu cotidiano e valorizar as especificidades da cultura local o que propiciaria às crianças pesquisar, aprender, compartilhar e valorizar especificidades da cultura pantaneira.



*Ê tempo bom que tava por lá,
Nem vontade de regressar
(Almir Sater)*

6 Considerações finais

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei
(Almir Sater)*

As Escolas das Águas no pantanal sul-mato-grossense possuem características *sui generis*, que as tornam singulares, em especial o fato de estarem à mercê do ciclo das águas propicia tais qualidades. Devido às cheias dos rios existe um calendário escolar próprio, flexível, construído para atender as demandas climáticas.

Ao longo da construção desta tese, busquei sempre olhar para o todo sem esquecer estas peculiaridades, o entorno da escola, a distância das fazendas (moradias dos alunos), o acesso durante a cheia, entre outras. A partir das informações relatadas pelos professores tornou-se possível perceber que a relação professor-aluno é simbiótica, o professor além de mestre, assume outros papéis, é psicólogo, atende tanto as crianças quanto os funcionários da fazenda, muitas vezes assume as obrigações de um pai ou uma mãe.

Nessas escolas, e em particular na Escola Fazenda Santa Mônica, lócus dessa pesquisa, o tempo parece passar de maneira mais lenta, preguiçosa, propiciando às crianças pequenas intensos períodos para o jogo e a brincadeira. Embora permaneçam oito horas na sala de aula, nos intervalos e antes do banho, ao soar do sino, saem correndo e já estão no seu “quintal” prontas para brincar, um jogo de *bolitas*, um pega-pega ou apenas um empurra-empurra, sempre acontece, levando a um riso solto, descontraído.

A criança, aluno da EFSM, reside nas fazendas circunvizinhas, a grande maioria vem para escola de trator, com viagem estimada em aproximadamente seis horas, algumas chegando a 11 horas entre trilhas e porteiras, um dos alunos precisa ir de avião para a escola. Existe um grande respeito às regras da escola, embora se busque maneiras de burlá-las, principalmente os mais velhos.

Os objetivos propostos inicialmente para esta pesquisa foram alcançados. O meu tempo de permanência na escola aparentemente pode ter sido pouco, mas foi rico em interação com as crianças e funcionários da fazenda, e devido às

condições climáticas encontradas (o calor e principalmente o frio) foi possível observar as crianças brincando tanto na área externa, quanto na área interna da escola, no espaço que lhes é permitido brincar.

A cultura lúdica, ancorada nos estudos de Brougère (1998a; 1988b; 2004), dos alunos da EFSM foi observada, é rica em jogos e brincadeiras e não difere de outras crianças do município de Corumbá e do Mato Grosso do Sul (GUERRA, 2009, GARCIA, 2010), os menores brincam de faz de conta, utilizam brinquedos (industrializados ou não) como suporte para suas brincadeiras, gostam de jogar em grupo e a principal brincadeira realizada é o jogo com *bolitas*, o qual é quase exclusivamente masculino. Especula-se que a principal razão para a popularidade deste jogo seja o acesso fácil ao brinquedo (*bolita*), embora, no período de levantamento dos dados, as crianças tenham jogado com semente de bocaiuva, e principalmente devido às canchas de jogo se localizarem no espaço no qual é permitido brincar.

Existe uma clara separação por gênero nos jogos de regras realizados: enquanto os meninos gostam de atividades realizadas em espaço aberto, como os jogos de origem esportiva e os de pegar e fugir e suas variações, as meninas, embora participem desses jogos, preferem mais as atividades realizadas em espaços fechados, como as brincadeiras com as mãos (aranha caranguejeira, cento e cinquenta e papai noel). Essa separação muitas vezes é ratificada pelas regras da escola: as meninas fazem a fila para a refeição na frente dos meninos, pegam seus uniformes em horários diferentes, mesmo irmãos e irmãs e/ou primos não brincam juntos.

As brincadeiras e jogos que são realizados em grandes grupos são as preferidas das crianças, independente de gênero e da idade, mas a sua realização foi pouco observada na EFSM.

Quanto à transmissão da cultura lúdica, constatei a presença das três formas possíveis que a mesma acontece - vertical (entre pais e filhos), oblíqua (entre professores e alunos) e horizontal (entre os pares). A transmissão horizontal é a que mais acontece, as crianças aprendem a brincar com seus amigos da escola, com os primos de Corumbá. Muitas vezes foi possível observar os mais novos orbitando em torno da brincadeira. Não encontrei evidências na literatura para explicar a pouca influência dos pais na transmissão da cultura lúdica, acredito que dois fatores possam colaborar com essa situação: o pouco tempo que as crianças

permanecem em casa pode acarretar em pouca convivência ou a relação com a lida no campo, as crianças acompanham seus pais no trabalho, não permita que o lúdico floresça.

A cultura escolar influencia a cultura lúdica, uma vez que a escola é a casa dessas crianças por pelo menos oito meses, a preocupação com a segurança dos alunos é de certa maneira um fator castrador do universo lúdico dos infantes da EFSM, o conjunto de regras e horários rígidos da cultura escolar limita as possibilidades de brincar das crianças e limita as brincadeiras que elas mais apreciam que são as de contato com a natureza. Aos alunos só é permitido brincar/jogar na parte frontal da escola, justificada pelo receio de acontecer um acidente com a criança associada à distância da escola de um socorro médico. A preocupação com o cumprimento do conteúdo, mesmotendo o dobro do número de aulas que uma escola que funciona em um turno só, devido ao regime de internato, funciona também como um regulador das atividades lúdicas, uma vez que os professores brincam muito pouco com seus alunos.

Era esperado que eu encontrasse uma relação de mão dupla nessa relação cultura lúdica e cultura escolar, mas, devido à impossibilidade de estar em sala de aula, não tive condições de verificar a influência da cultura lúdica na cultura escolar, exceto na fala de uma das professoras que afirmou que precisava ser rígida pois se deixasse as crianças brincavam o tempo todo.

Existe uma presença bem tímida da mídia, observada em algumas brincadeiras e nos apelidos adotados pelos alunos. A mídia está presente muito mais nas casas das crianças, com as televisões e as antenas parabólicas, com os *smartphones* e o *wifi*, já na escola há pouca utilização destes recursos, tanto nas aulas quanto nas horas de lazer.

A cultura pantaneira se faz presente na cultura lúdica das crianças da EFSM de maneira bem tênue, nas brincadeiras realizadas com animais, na imitação de um toque de berrante com uma mangueira, na brincadeira de aloitar, não tendo sido observados traços significativos do *módus vivendi* pantaneiro.

O universo rico da cultura pantaneira, as observações dos nativos com relação ao clima, os toques de berrante, os mitos e superstições, as danças, as violas de cocho não fazem parte do currículo das Escolas das Águas. A cultura escolar, como já foi apresentada na fala de Candau (2008), com seu caráter padronizado, ritualístico, acaba silenciando a cultura pantaneira.

Ao encerrar esta tese fico como Almir Sater, tendo a certeza de que eu pouco sei.... Se existe, ou não, uma cultura lúdica pantaneira eu não posso afirmar, embora acredite nessa existência, sendo assim, esta pesquisa não termina aqui, outros estudos tendo como objeto a cultura lúdica pantaneira precisam ser realizados, para que cada vez mais se obtenha dados desse universo *sui generis* e aprofundar as hipóteses levantadas nessa tese.

7

Referências bibliográficas

- ABDON, M. M SILVA, J. S. V. Delimitação do Pantanal Brasileiro e suas sub-regiões. *Pesquisa Agropecuária*, v.33, Número Especial, Brasília, p. 1703-1711, 1998.
- ALBERTO, M. F. P. *et al.* Trabalho infantil doméstico: perfil bio-socio-econômico e configuração da atividade no município de João Pessoa. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 57-73, jun. 2009.
- AMADO, J. Brincadeiras populares: um patrimônio cultural da infância. In: DEBORTOLI, J.A.O.; MARTINS, M.F.A.; MARTINS, S. (Org.). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Ed. 2008.
- ANJOS, N. *et al.* *Relatos dos brincantes de rua: Uma análise do referencial de aprendizagem e transmissão da cultura [Resumos]*. Anais do II Congresso Norte-Nordeste de Psicologia. [CD rom]. Salvador, BA, 2001.
- ANTONIO JR, W. *Jogos digitais e a mediação do conhecimento na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014.
- ARANTES, M. H. *A construção da identidade de crianças pantaneiras*. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em psicologia, 2007.
- ARAÚJO, A. G. de J. *et al.* *Os Territórios da pecuária bovina de corte no Pantanal Sul Mato-Grossense do nomadismo dos Guaicurus a multiplicidade dos dias atuais: do nomadismo dos Guaicurus a multiplicidade dos dias atuais*. I CONGRESSO DE HISTORIA REGIONAL, 1., 2016, *Aquidauana*: UFMS, 2016. Disponível em: <http://www.congressohistoriaregional.com.br/#Anais>. Acesso em: 10 ago. 2017
- ARBEX J; TOGNOLI, C. J. *Mundo pós-moderno*. São Paulo: Scipione, 1996.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, M. C. S. *Curitiba*, v. 14, n. 43, p. 645-67, set. /dez. 2014
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011,
- BARROSO, J. *Cultura, cultura escolar, cultura de escola*. UNESP/UNIVESP, 2012. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf Acesso em: 20 Mar 2017.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. 2ª Edição, São Paulo, Ed. 34, 2009.
- BERNARDES, E. L. *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*. 2011. 155 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, 2011.
- BICHARA, I. D. Brincadeira e cultura: O faz de conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). *Temas de Psicologia*, v. 7 n.1, p. 57-64, 1999.
- BICHARA, I. D. Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas psicol.* Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 19-28, abr. 2001.

- BICHARA, I. D. *Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3-7 anos*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 1994.
- BRASIL, IBGE, *Cidades@*. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/FDM>. Acesso em: 10 ago. 2017
- BROUGÈRE, G. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 24, n. 2, São Paulo, jul. /dez. 1998b.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1998a.
- BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.
- CAIADO, A. P. S. *A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil*. 2012. Tese (Doutorado) Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMARGO, R. L.; SULEIMAN, R. A dimensão ética do jogo na escola. *Revista de Ciências Humanas*, v. 6, n. 2, p.197-208, jul. /dez. 2006.
- CARVALHO, A.M.A. PONTES, F.A.R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. MAGALHÃES, C. M. C. PONTES, F. A. R., BICHARA, I. D. (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos*. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUSP, 2003.
- CARVALHO, C. C. F. GOMES, C.F. *O jogo e o lúdico: elementos de construção identitária de um grupo de crianças quilombolas*. In: VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: saberes docentes, 2007. Curitiba: Champagnat, 2007.
- CARVALHO, L. D. *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007, MG, 2014.
- CARVALHO, N. C.; FERREIRA, N. T. *Práticas lúdico-corporais de Crianças Ribeirinhas*. In: XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, 20, 2006, São Paulo. São Paulo: Rev. Bras. Educ. Fís. Esp, 2006. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/71_Anais_34_9.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.
- CECHIN, M. B. C. SILVA, T. A boneca Barbie na cultura lúdica: brinquedo, infância e subjetivação. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 20-42, jun. 2012.
- COLHANTE, C. C. BARREIRO, I. M. F. PRATA, N. VASCONCELOS, M. S. Resgatar o brincar tradicional: uma contribuição à formação de professores. In: VIEIRA, J. W. G. (Org.). *Núcleos de ensino: artigos de 2006*. 1ed. São Paulo: UNESP, v. 1, p. 134-153, 2008.
- CORDAZZO, S. T. D. VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 21 n. 3, p. 365-373, 2008.
- CORSARO, W.A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORUMBÁ, Secretaria Municipal de Educação. *Plano Municipal de Educação 2015-2025*. Corumbá: 2015.
- CORUMBÁ, Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico das Escolas das Águas*. Corumbá: 2014.
- COSTA, E. A. Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá, Brasil. *Transporte y Territorio*. Buenos Aires, Argentina, n. 9, p.65-86, 2013.

- COUTO, E. S. A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 897-916, mar. 2013.
- CRAVO, A. C. A. *Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero*. (2006). Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2006.
- DA SILVA, C. J. SILVA, J. *No ritmo das águas do Pantanal*. São Paulo: NUPAUB, 1995.
- DELALANDE, J. Le concept heuristique de culture enfantine. In SIRORA R. (org.). *Elements pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p.267-74, 2006.
- DELPRIORE, M. *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- DODGE, J. CARNEIRO, M. A. B. *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos/ Boa Companhia, 2007.
- FANTIN, M. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v.13, n.1, p. 195-208, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a12.pdf> Acesso em: 21 mar 2016.
- FARIA, A. L. G. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)*. Doutorado (Tese) - Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1993.
- FERNANDES, B. P. F. *Jogos tradicionais e eletrônicos infantis: significados do brincar para crianças de uma escola pública do município de Piracicaba-SP*. 2015. 92f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP. 2015.
- FERRAZ, L.R. *O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade*. Doutorado (Tese) - Doutorado em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 1993
- FERRAZ, O. L. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: DE ROSE JÚNIOR, D. (Org.), *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- FETZNER, A.R. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do tempo-espaço escolar. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p. 51-65, 2009.
- FITTIPALDI G. D, et all, Turismo, cultura e universo religioso do homem pantaneiro em Mato Grosso do Sul, Brasil. *Tourism & Management Studies*, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=388743867053>. Acesso em: 14 de agosto de 2017.
- FOLHA DE SÃO PAULO, *Mapa do brincar*. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://mapadobrinca.folha.com.br/> Acesso em: 19 Abr. 2017.
- FONSECA I. F., MUNIZ N. L., O brincar na educação física escolar. Em busca da valorização de diferentes perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.21, n.2/3, jan. /maio, 2000.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRANCHI, S, Jogos tradicionais / populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. *Motrivivência*, Santa Maria, n.40, p 168-177, jun. 2013.
- FREIRE, J. B. *O jogo entre o riso e o choro*. Campinas: Editores Associados, 2005.

- FRIEDMANN, A. *et al.* *O direito de brincar*. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.
- FRIEDMANN, A. Jogos Tradicionais. *Ano Ideias n.7*, p. 54-61, São Paulo, 1995.
- GAINZA, V. H. *Juegos de manos: 75 rimas e canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.
- GALLAHUE, D. OZMUN, J. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte, 2005.
- GARCIA, H.P.A. *O brincar e a cultura no olhar de professores do pantanal: a linguagem lúdica de uma infância*. 2010. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.
- GARKOV, Adriana Friedmann. *Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional*. 1990. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campina, 1990.
- GEE, J. P. *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.
- GIGLIO, S. S. *et al.* O dom de jogar bola. *Horiz. antropol.* [online], v.14, n.30, p.67-84, 2008.
- GOSSO, Y. *Pexe Oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã* 2004. Tese (Doutorado), Doutorado em Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, 2004.
- GRAUE, M. E. WALSH, D. J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUERRA, V. L. *Temporadas de brincadeiras*. Tese (Doutorado) Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo, 1998.
- IBGE, *Cidades: Mato Grosso do Sul, Corumbá*. Disponível em: bge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=500320&search=mato-grosso-do-sul%7Ccorumba%7Cinphographics:-general-data-about-themunicipality&Lan = Acesso em 18 abr. 2017.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: Autores Associados, n.1, p. 9-43, jan. /jun. 2001.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espac. blanco, Ser. indagaciones*, Tandil, v. 24, n. 1, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100007&lng=es&nrm=iso. Acesso em 12 abr. 2016.
- KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, Campinas, v.19, n. 3, p. 209-223, dez. 2008.
- KMITTA, I.R. *Singularidades no universo das águas: o Pantanal não é apenas o que cabe na tela da TV*. In: XI Encontro Nacional de História Oral. Memória, Democracia e Justiça, 2012, Rio de Janeiro/ RJ. Anais eletrônico do XI Encontro Nacional de História Oral e Memória., v. 1, p. 01-10, Rio de Janeiro/RJ: UFRJ, 2012.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

- LEITE, E. F. Anotações sobre cultura e natureza nos Pantanaís. *Revista Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v.9, n.1, p- 167-188, 2005.
- LIMA, N. L. O brincar na contemporaneidade: a criança e os jogos eletrônicos. In: SOUTO, K. C. N. et al. (Orgs). *A infância na mídia*. Belo Horizonte: Autêntica, p.87-106, 2009.
- LUDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1998.
- MARTÍNEZ, V. C. V. "Game over": a criança no mundo do videogame. 1994. 126f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1994
- MEIRELLES, R. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras do Brasil*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.
- MENEZES, M. A. Memórias de infância de mulheres e homens camponeses. *Revista Trajetos*, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2002. Disponível em: <http://www.revistatrajetos.ufc.br/index.php/Trajetos/article/view/74/43>. Acesso em 14 ago. 2017.
- MONTEIRO, A. T. M. CARVALHO, L. D. As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: Culturas Infantis e Produção Simbólica. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), v. 6, p. 632-656, 2011.
- MONTELUISA, G. et al. Non Tsinitibo: juegos del pueblo shipibo-konibo y su uso pedagógico. *Educación*, v. XXIV, n. 47, p. 49-68, septiembre 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/409007> Acesso em 03 Abril 2017.
- MORAIS, Maria de Lima Salum. *Conflitos e(m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de gênero*. 2004. Tese (Doutorado). Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.
- NASCIMENTO, Shirley Silva do. *Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA*, 2014, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2014.
- NOGUEIRA, A. X. *O que é pantanal*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1990
- NOGUEIRA, A. X. *Pantanal: homem e cultura*. Campo Grande MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, 2002.
- O MENINO maluquinho. Direção: Helvecio Ratton. Roteiro: Alcione Araújo, Helvecio Ratton, Maria Gessy, Ziraldo, 1995.
- OLIVEIRA, A. M. R. *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2001.
- OLIVEIRA, J.S.B. LUCENA, I.C.R. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014.
- OLIVEIRA, K. *Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças guarani em uma aldeia em Aracruz, ES*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2007.
- PALMA, M. S. et All. Jogos tradicionais no contexto educativo. *Kinesis*, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 99-113, jul.- dez. 2015.

- PAULO, C. M. *Dinâmica territorial no Pantanal brasileiro: impactos do turismo e propostas de planejamento*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- PEREIRA, J.G. *O patrimônio ambiental urbano de Corumbá-MS: identidade e planejamento*. 2007. 218 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Ciências Humanas: Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- POLETO, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, abr. 2005.
- PONTES, F. A. R. P. MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e prática*, v.16, n.1, pp. 117-124, 2003.
- POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- PROENÇA, Augusto César. *Pantanal: gente, cultura e história*. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 1992.
- RABINOVICH, E. P. Nos tempos dos avós. In: CARVALHO, A. M. A. MAGALHÃES, C. M. C. PONTES, F. A. R., BICHARA, I. D. (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos*. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUSP, 2003.
- RASMUSSEN, K. Places for children – children’s places. *Childhood*, v. 11 n. 2, p. 155–173, 2004.
- REIS, A. F. et al. *Cultura y territorialidad en la tración del Pantanal de Corumbá y Ladario en Mato Grosso do Sul*. *Revista On-Line de la Universidade Boli-varian*, v. 5, n. 14, 2006. Disponível em: <https://polis.revues.org/5178?lang=pt>. Acesso em: 14 de agosto de 2017
- REIS, D.C et All. Brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica. *Revista de Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 48-61, 2012.
- ROCHA FILHO, J.F. *Atividades turísticas e cultura na paisagem pantaneira nos municípios de Aquidauana e Corumbá no Estado de Mato Grosso do Sul – Brasil*. 2015. Tese (doutorado). Doutorado em Ciências. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.
- ROCHA, A. A. *Representações sociais do jogo de regras: um estudo entre professores de educação física*. (2010). Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.
- RODRIGUES, M. G. A. *O brinquedo como experiência na infância*. 2015. Dissertação (mestrado). Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, GO, 2015.
- ROSSETTI, C. B, SOUZA, M. T. C.C. Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, v.7, n.2, p. 87-114, 2005.
- ROSSETTI, C. B. SMARSSARO, T. R. PESSOTTI, T.L. Inventário das brincadeiras e jogos de crianças em diferentes municípios do estado do Espírito Santo. *Rev. psicopedag.[online]*, v.26, n.81, p. 388-395, 2009.
- RUIZ, R. O. *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar, 1992.
- SANTA ROZA, E. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993
- SANTAELLA, L. *Games e comunidades virtuais*. 2004. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/tecnopoliticas/archives/000334.html> Acesso em: 23 Nov. 2015.

- SANTOS, A. K. DIAS, Á. M. Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, n. 4, p. 585-594, 2010.
- SANTOS, E. C. KOLLER, S. H. Brincando na Rua. In: CARVALHO, A. M. A. MAGALHÃES, C. M. C. PONTES, F. A. R., BICHARA, I. D. (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUSP, 2003.
- SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. *Atos de Pesquisa em Educação – FURB*, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.
- SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003.
- SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007.
- SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002.
- SEIXAS, A. A., BECKER, B., BICHARA, I. D. (2012) Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares nos Grupos de Brincadeira da Ilha dos Frades/BA. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, p. 541-551, out./dez. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10260>. Acesso em: 06 abr. 2017.
- SILVA FILHO, D. M., 2017 *Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS*. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em educação social, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2017.
- SILVA, A.N.B.A. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajetórias intergeracionais*. 2014. Tese (Doutorado) – Doutorado em estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014.
- SOARES A. A. O jogo de bolinha de gude (peteca) praticado com caroço de tucumã: estudo realizado com crianças indígenas da Amazônia baseado na teoria praxiológica de Pierre Parlebas. In: GRANDO, B. S. *Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola*. Cuiabá: EduFMT, 2010.
- SOUZA, F. *Os jogos de mãos: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2009.
- SOUZA, S. J. SALGADO, R. G. A criança na idade média. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TOY *Story 3*. Direção: Lee Unkrich. Roteiro: Andrew Stanton, John Lasseter, Lee Unkrich, Michael Arndt. Produção: Darla K. Anderson. Pixar Animation Studios /Walt Disney Pictures, 2010.
- UZUN DE FREITAS, M. L. L. A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciênc. cogn.* Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 145-163, dez. 2010.
- VERCEZE, R.M.A.N. SILVINO, L.F.M. O livro didático e suas implicações na prática dos professores de Guajará-Mirim. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 4, n. 4 p. 83-102 jan. /jun. 2008

VIÑAO FRAGO, A. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set. /out. /nov. /dez. 1995.

WÜRDIG, R. C. *O quebra-cabeça da cultura lúdica - lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância*. 2007. Tese (doutorado) - Doutorado em educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2007.

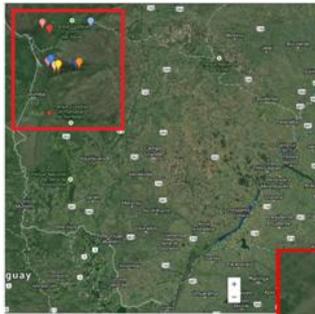
ZAIM-DE-MELO, R. É possível o beisebol ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar? *Lecturas Educación Física y Deportes*, v. 13, p. 1-5, 2008.

ZERLOTTI, P. H. *Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na Escola das Águas – Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul*. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

8 Anexo

8.1 Localização das 'Escolas das Águas'

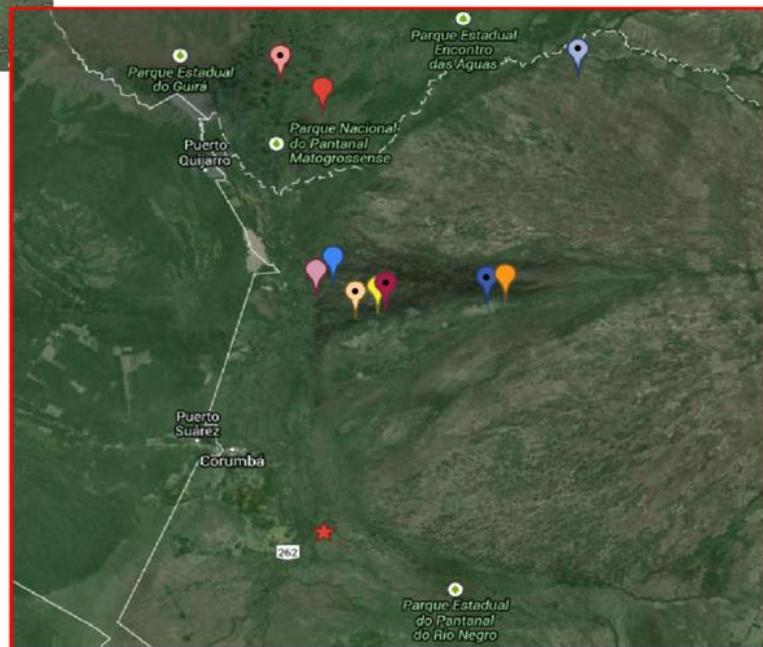
Mato Grosso do Sul



Escola Municipal Rural Pólo Porto Esperança e Extensões

Legenda

- ★ Pólo Porto Esperança
- 📍 Extensão Boa Esperança
- 📍 Extensão Duque de Caxias
- 📍 Extensão Jatobazinho
- 📍 Extensão Nazaré
- 📍 Extensão Paraguai Mirim
- 📍 Extensão Santa Aurélia
- 📍 Extensão Santa Mônica
- 📍 Extensão São João
- 📍 Extensão São Lourenço
- 📍 Extensão Sebastião Rolon



8.2 Número de Alunos Matriculados



PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEMED

ESCOLA DAS ÁGUAS
CNPJ: 08.029.836/0001-20

MATRÍCULAS PARA O ANO LETIVO DE 2016 – (levantamento 10/12/2015)

UNIDADE	PRÉ	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	9ª série	TOTAL
Porto Esperança	*	01	01	07	03	05	01	02	01	03	24
Boa Esperança	*	02	*	01	*	*	03	01	01	04	12
Duque de Caxias	*	*	02	*	03	*	01	01	01	04	11
Jatobazinho	03	02	11	13	12	07	*	*	*	*	48
Nazaré	*	*	07	05	04	06	08	05	05	04	45
Paraguai Mirim	I = * II = 02	05	05	01	06	01	05	09	05	05	44
Santa Aurélio	*	01	02	01	04	02	04	06	07	06	33
Santa Mônica	*	03	12	10	08	06	*	*	*	*	39
São João	*	05	02	02	06	04	*	*	*	*	19
São Lourenço	*	04	01	03	04	02	06	03	08	05	36
Sebastião Rolon	*	01	05	07	04	02	06	02	01	05	33
TOTAL	05	24	48	50	54	35	34	29	29	36	344

8.3 Autorização da Prefeitura



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



Corumbá, 18 de Julho de 2016

Ilma Sra. Roseane Limoeiro

Solicitamos autorização para acesso a escola das águas Santa Mônica, extensão da EMREIP São Lourenço para fins de coletar informações para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) pelo doutorando Rogério Zaim de Melo, sob a orientação da Profª Drª Rosália Maria Duarte, intitulado provisoriamente: **Jogar e brincar na cultura lúdica das 'crianças das águas'**. A pesquisa tem como objetivo investigar como é constituída a cultura lúdica de crianças das águas na relação com a cultura escolar. A escolha da referida escola deu-se em razão de ser a única em que todos os alunos permanecem em internato bimestral, sem exceção.

Declaramos, portanto, que os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, quanto da escola serão mantidos em sigilo.

À oportunidade reiteramos que nos comprometemos em disponibilizar os estudos e pesquisas realizados.

Rogério Zaim de Melo
Doutorando
e-mail: rogeriozaim@gmail.com

AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo entrada na Escola das Águas Santa Mônica, extensão da EMREIP São Lourenço para fins exclusivos da pesquisa intitulada provisoriamente: **Jogar e brincar na cultura lúdica das 'crianças das águas'**.

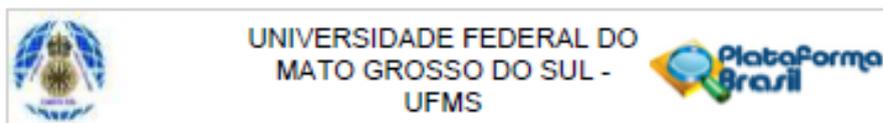
Nome: _____

Roseane Limoeiro da Silva Pinheiro
Assinatura e carimbo

Campus do Pantanal

Av. Rio Branco, 1270 * Caixa Postal 252 Fone/Fax: 0xx 67 3234-6800 / 0xx 67 3234-6862
CEP 79304-020 * Corumbá (MS)

8.4 Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jogar e brincar na cultura lúdica das crianças da Escola Santa Mônica, Pantanal Palaguás.

Pesquisador: Rogério Zaim de Melo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60115516.6.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

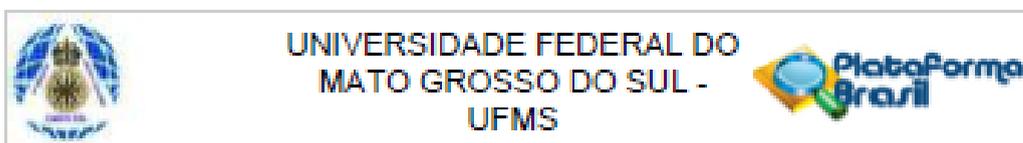
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.804.082

Apresentação do Projeto:

Segundo o(a) pesquisador(a) o objeto desse estudo é a cultura lúdica das crianças das águas. Trata-se de crianças que estudam nas chamadas 'Escolas das Águas' do pantanal sul-mato-grossense. Estas são assim chamadas por estarem situadas em regiões de difícil acesso e sofrerem a influência do ciclo das águas do pantanal, período marcado pela cheia dos rios, de dezembro a junho e a vazante dos mesmos, nos meses restantes. Compreendendo cultura lúdica um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. Serão feitas observações, entrevistas, imagens com as crianças das águas, alunos de uma escola, localizada dentro do coração corumbaense. Estabeleceu como critério de inclusão para as crianças que desejarem participar da pesquisa e forem autorizadas pelos seus pais ou responsáveis; quanto aos professores os que desejarem participar da pesquisa. Como critério de exclusão as crianças que não desejarem participar da pesquisa, desistirem de participar durante a sua realização e/ou não forem autorizadas a sua participação pelos seus pais ou responsáveis.

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 540 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (87)3345-7187 Fax: (87)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 1.004.002

Objetivo da Pesquisa:

O(a) pesquisador(a) estabeleceu como objetivos analisar a cultura lúdica das crianças das escolas das águas e sua relação com a experiência escolar; identificar e descrever do que brincam e como brincam as crianças das escolas das águas; identificar marcas ou contribuições das culturas ribeirinhas nos jogos e brincadeiras realizados pelas crianças; identificar e analisar relações e atravessamentos entre as brincadeiras e jogos das crianças e a cultura escolar; identificar possíveis indícios da presença das mídias nas brincadeiras dessas crianças.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo o(a) pesquisador(a) tanto para as crianças quanto para os professores os possíveis riscos são mínimos e estão relacionados à possibilidade de ficarem constrangidos durante a execução da entrevista e no caso das crianças fotografadas elas não desejarem ser fotografadas ou não gostarem da fotografia. Para minimizar tais riscos será garantido aos participantes, adultos e crianças, que eles poderão desistir da participação na pesquisa a qualquer hora, sem nenhum prejuízo para eles. Quanto às fotografias, será explicada a criança fotografada que tire fotos apenas daqueles que concordarem e, como se trata de uma máquina digital, as fotos serão mostradas aos participantes, que poderão solicitar que as mesmas sejam apagadas, o qual será prontamente atendido.

Benefícios: Segundo o(a) pesquisador(a) os benefícios neste estudo são compreender o universo lúdico da criança e mostrar um pouco, para quem não conhece como são as 'Escolas das Águas' de Corumbá.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os documentos encaminhados atendem aos cuidados éticos previstos da Res. 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os modelos de TCLE e TALE encaminhados atendem aos cuidados éticos, previstos da Res. 466/2012.

Recomendações:

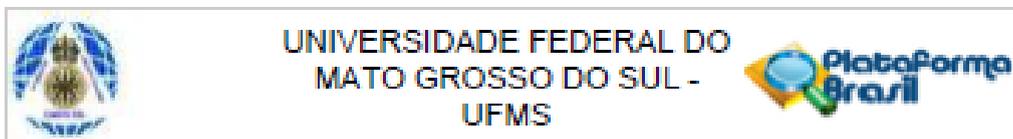
Destaca-se que, está aprovado o TCLE apresentado em anexo (no corpo do projeto consta o TCLE antigo, que deve ser substituído) e o DEVER de garantir a 2ª via aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (87)3345-7187 Fax: (87)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br



Continuação do Parecer: 1.004.002

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_790197.pdf	25/10/2016 12:18:02		Aceito
Cronograma	cronograma_corrigido.docx	25/10/2016 12:17:26	Rogério Zaim de Melo	Aceito
Outros	Metodologia_corrigida.docx	25/10/2016 12:16:07	Rogério Zaim de Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores_corrigido.docx	25/10/2016 12:13:52	Rogério Zaim de Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais_corrigido.docx	25/10/2016 12:13:26	Rogério Zaim de Melo	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Rogério.pdf	09/09/2016 11:20:23	Rogério Zaim de Melo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.docx	09/09/2016 09:17:58	Rogério Zaim de Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	09/09/2016 09:16:50	Rogério Zaim de Melo	Aceito
Orçamento	Orçamento.docx	09/09/2016 09:15:30	Rogério Zaim de Melo	Aceito
Outros	AutorizacaoSEMED.jpg	09/09/2016 09:15:03	Rogério Zaim de Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 03 de Novembro de 2016

Assinado por:

PAULO ROBERTO HAIDAMUS DE OLIVEIRA BASTOS
(Coordenador)

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (87)3345-7187 Fax: (87)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br

8.5 Quadro horário EFSM



PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SEMED
ESCOLA MUNICIPAL RURAL PÓLO PORTO ESPERANÇA E EXTENSÕES
Decreto de Criação nº 114/2005
Autorização / Deliberação CME / MS nº 215 e 216 de 15.04.2009



HORÁRIO DE AULA – EXTENSÃO SANTA MONICA – 3º BIMESTRE – 2016 – 53 Dias Letivos

1ª e 2ª / Séries –

Professores: EVELYN/LIDIO / MONICA / HERLAN Matutino / Vespertino

	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula	6ª aula
07:00h às 08:00h	1ª aula	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08:00h às 09:00h	2ª aula	Ling. Port. E	Mídias e T. M	Formação Cidadã E	Matemática E	Ling. Port. E
Lanche / recreio			Mídias e T. M	Formação Cidadã E	Matemática E	Ling. Port. E
09:15h às 10:15h	3ª aula	Matemática E	Ling. Port E	Ciências E		
10:15h às 11:15h	4ª aula	Matemática E	Ling. Port. E	Ciências E	Arte H	L.E.M H
Almoço			Ling. Port. E	Ciências E	Arte H	L.E.M H
13:00h às 14:00h	1ª aula	O.E.P H	Ciências E	A.Art.Culturais E	Geografia E	Matemática E
14:00h às 15:00h	2ª aula	O.E.P H	Ciências E	A.Art.Culturais E	Geografia E	Matemática E
Lanche / recreio						
15:15h às 16:15h	3ª aula	História E	Iniciação E. L	O.E.P H	Ed. Física L	Historia E
16:15h às 17:15h	4ª aula	História E	Iniciação E. L	Ed.Física L	Ed. Física L	Geografia E

SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SAB
01/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E Matemática E Matemática E O.E.P H O.E.P H História E História E	02/08/2016 Mídias e T. M Mídias e T. M Ling. Port E Ling. Port. E Ciências E Ciências E Ciências E Iniciação E. L Iniciação E. L	03/08/2016 Formação Cidadã E Formação Cidadã E Ciências E Ciências E A.Art.Culturais E A.Art.Culturais E O.E.P H Ed.Física L	04/08/2016 Matemática E Matemática E Arte H Arte H Geografia E Geografia E Ed. Física L Ed. Física L	05/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E L.E.M H L.E.M H L.E.M H Matemática E Matemática E Historia E Geografia E	Ref. /sext. 06/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E L.E.M H L.E.M H L.E.M H Matemática E Matemática E Historia E Geografia E
08/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E Matemática E Matemática E O.E.P H O.E.P H História E História E	09/08/2016 Mídias e T. M Mídias e T. M Ling. Port E Ling. Port. E Ciências E Ciências E Ciências E Iniciação E. L Iniciação E. L	10/08/2016 Formação Cidadã E Formação Cidadã E Ciências E Ciências E A.Art.Culturais E A.Art.Culturais E O.E.P H Ed.Física L	11/08/2016 Matemática E Matemática E Arte H Arte H Geografia E Geografia E Ed. Física L Ed. Física L	12/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E L.E.M H L.E.M H L.E.M H Matemática E Matemática E Historia E Geografia E	Ref. /seg. 13/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E L.E.M H L.E.M H L.E.M H Matemática E Matemática E Historia E Historia E
15/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E Matemática E Matemática E O.E.P H O.E.P H História E História E	16/08/2016 Mídias e T. M Mídias e T. M Ling. Port E Ling. Port. E Ciências E Ciências E Ciências E Iniciação E. L Iniciação E. L	17/08/2016 Formação Cidadã E Formação Cidadã E Ciências E Ciências E A.Art.Culturais E A.Art.Culturais E O.E.P H Ed.Física L	18/08/2016 Matemática E Matemática E Arte H Arte H Geografia E Geografia E Ed. Física L Ed. Física L	19/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E L.E.M H L.E.M H L.E.M H Matemática E Matemática E Historia E Geografia E	Ref. /terc. 20/08/2016 Mídias e T. M Mídias e T. M Ling. Port. E Ling. Port. E Ciências E Ciências E Historia E Iniciação E. L
22/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E Matemática E Matemática E O.E.P Laís O.E.P Laís História E História E	23/08/2016 Mídias e T. M Mídias e T. M Ling. Port E Ling. Port. E Ciências E Ciências E Ciências E Iniciação E. L Iniciação E. L	24/08/2016 Formação Cidadã E Formação Cidadã E Ciências E Ciências E A.Art.Culturais E A.Art.Culturais E O.E.P laís Ed.Física L	25/08/2016 Matemática E Matemática E Arte Laís Arte Laís Geografia E Geografia E Ed. Física L Ed. Física L	26/08/2016 Ling. Port. E Ling. Port. E L.E.M Laís L.E.M Laís L.E.M Laís Matemática E Matemática E Historia E Geografia E	Ref. /quar. 27/08/2016 Formação Cidadã E Formação Cidadã E Ciências E Ciências E A.Art.Culturais E A.Art.Culturais E O.E.P laís Ed.Física L

9 Apêndice

9.1 ACLE Responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE

O presente termo refere-se a um convite a participação do seu filho, na pesquisa intitulada: **“Jogar e brincar na cultura lúdica das crianças das águas”** A pesquisa tem como objetivo *Investigar como é constituída a cultura lúdica das crianças das águas, descrevendo-a no contexto do modo de vida dessas crianças.* A participação do seu filho se dará na forma de entrevistas, o mesmo será observado brincando e fotografará seus amigos brincando. O risco esperado neste estudo é o de provocar constrangimento entre as crianças no momento de responder a entrevista, porém, para amenizar tal risco, serão prestados esclarecimentos, deixando claro que em qualquer momento a criança pode deixar de participar do estudo, quanto às fotografias, estas serão tiradas em máquina digital e caso a criança queira, a imagem será apagada também. Todas as informações obtidas neste estudo ficarão de posse do pesquisador e não serão utilizadas em outras pesquisas.

Os benefícios neste estudo são compreender o universo lúdico da criança e mostrar um pouco, para quem não conhece como são as ‘Escolas das Águas’ de Corumbá. Não haverá nenhuma forma de pagamento pela participação no estudo e se o (a) Sr (a), não autorizar a participação do seu filho sua vontade será respeitada.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos científicos.

Ao término da pesquisa será realizada uma devolutiva dos resultados para os participantes envolvidos nela, por meio de carta individual e será feito um banner com as principais brincadeiras realizadas pelas crianças para ser exposto na escola.

Assim se o (a) Sr (a) autorizar a participação do seu filho na pesquisa, por favor, preencha os espaços abaixo:

Eu, _____, fui devidamente esclarecido (a) do projeto de pesquisa acima citado e autorizo o menor: _____ participar.

Assinatura do responsável: _____

Rogério Zaim de Melo (pesquisador responsável) _____

Telefone do pesquisador para contato, caso surjam dúvidas: (67) 99263-6578

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP;UFMS, para dúvidas quanto a participação do seu filho na pesquisa (67) 3345-7187

9.2 TCLE Docentes e Monitores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE

O presente termo refere-se a um convite da sua participação na pesquisa intitulada: **“Jogar e brincar na cultura lúdica das crianças das águas”** A pesquisa tem como objetivo *Investigar como é constituída a cultura lúdica das crianças das águas, descrevendo-a no contexto do modo devida dessas crianças.* A sua participação na forma de entrevista. O risco esperado neste estudo é o de provocar constrangimento no momento de responder a entrevista, porém, para amenizar tal risco, prestarei esclarecimentos, deixando claro que em qualquer momento você pode deixar de participar do estudo. Todas as informações obtidas neste estudo ficarão de posse do pesquisador e não serão utilizadas em outras pesquisas.

Os benefícios neste estudo são compreender o universo lúdico da criança e mostrar um pouco, para quem não conhece como são as ‘Escolas das Águas’ de Corumbá. Não haverá nenhuma forma de pagamento pela participação no estudo e se você não quiser participar sua vontade será respeitada.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em eventos científicos.

Ao término da pesquisa será realizada uma devolutiva dos resultados para os participantes envolvidos nela, por meio de carta individual e será feito um banner com as principais brincadeiras realizadas pelas crianças para ser exposto na escola.

Assim se você aceitar participar do estudo, por favor, preencha os espaços abaixo:

Eu, _____, fui devidamente esclarecido (a) do projeto de pesquisa acima citado.

Assinatura: _____

Rogério Zaim de Melo (pesquisador responsável) _____

Telefone do pesquisador para contato, caso surjam dúvidas: (67) 99263-6578

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP;UFMS, para dúvidas quanto a sua participação na pesquisa (67) 3345-7187.

9.3 TALE

Termo de Assentimento Livre Esclarecido/TALE

Bom dia,

Sou Rogério, Pesquisador daqui de Corumbá, estou aqui por que preciso realizar uma pesquisa e gostaria que vocês participassem dela. A pesquisa é sobre os jogos e as brincadeiras que vocês realizam, no horário de aula e nos horários livres. Com os resultados que eu encontrar, pretendo divulgá-los para mostrar um pouco a cultura de vocês e a sua escola.

Como vocês irão participar? Deixando que eu observe vocês brincando, respondendo algumas perguntas, fazendo desenhos e tirando fotografias de vocês mesmos brincando.

Em qualquer momento quem quiser pode deixar de participar da pesquisa.

Quando eu terminar a pesquisa, vou fazer um banner com os principais jogos e brincadeiras que vocês realizaram e irei expô-lo na escola.

Seus pais precisam autorizar a participação de vocês.

Telefone do pesquisador para contato, caso surjam dúvidas: (67) 99263-6578

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP;UFMS, para dúvidas quanto a sua participação na pesquisa (67) 3345-7187

Obrigado,

Rogério

Se você concordar em participar escreva o seu nome na linha abaixo:

Assinatura do Pesquisador _____

9.4

Roteiro de entrevista: crianças

Nome:

Idade:

Como você gostaria de ser chamado na pesquisa?

Na sua casa do que você gosta de brincar? Com quem você aprendeu?

Qual o seu brinquedo favorito?

Aqui na escola, durante a semana, do que você brinca?

E nos finais de semana?

Tem algum jogo/brincadeira que você gosta de fazer e não pode fazer aqui na escola? Qual jogo? Porque não pode ser feito aqui na escola?

9.5

Roteiro para a Entrevista com os professores

Nas suas aulas os alunos costumam brincar de forma espontânea?

Essas brincadeiras interferem no andamento da aula?

No seu planejamento você utiliza jogos/brincadeiras como ferramenta metodológica?

Você percebe os alunos fazendo alguns alunos fazendo algumas atividades que você ensinou na hora do intervalo?

É possível identificar jogos/brincadeiras que os alunos trazem de seus contextos familiares?

9.6

Roteiro para a Entrevista com os monitores

O que as crianças fazem nos horários que não estão em aula?

Do que é permitido brincar?

Existem recomendações da escola quanto ao tipo de brincadeira e o espaço utilizado para brincar?