

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DO PANTANAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS DO PANTANAL

MIRIAN BASTOS DE OLIVEIRA DA CRUZ

**A CIRANDA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS FALAS DAS CRIANÇAS  
RIBEIRINHAS**

CORUMBÁ-MS  
2018

MIRIAN BASTOS DE OLIVEIRA DA CRUZ

**A CIRANDA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS FALAS DAS CRIANÇAS  
RIBEIRINHAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anamaria Santana da Silva.

CORUMBÁ-MS

2018

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*), filhos e netos – em especial à minha luz, Kaoli, que possui paralisia cerebral e que com sua força e vontade de viver, a cada dia tem me incentivado a lutar pela concretização dos meus sonhos, bem como me ensina a ser uma pessoa melhor. Também dedico a todas as crianças e adolescentes que sonham com uma infância repleta de brincadeiras.

## AGRADECIMENTOS

Foram dez tentativas para a concretização deste sonho: concluir o mestrado na UFMS. Confesso que não foi fácil, porém muito gratificante escrever esta dissertação, cada seção concluída uma vitória. Escrever sobre as vivências lúdicas das crianças refletia muito na infância que vivi. Agradeço profundamente às crianças ribeirinhas, pois são elas o motivo e incentivo para concluir este trabalho – valorizar os direitos da criança e compreender seu universo infantil são parte da atenção, respeito e carinho que tenho por elas.

À minha Orientadora, Professora Anamaria, por me acompanhar desde a graduação até o presente para a realização deste trabalho. Tê-la como orientadora também foi um sonho realizado. Obrigada pela paciência, compreensão, diálogos, abraços calorosos logo após as longas orientações. Obrigada por me desafiar, acreditar em mim e por ter me ajudado a ser uma pessoa menos ansiosa e conter um pouco meus devaneios. E por dizer: “Você é muito inteligente. ” “Eu sei que você vai conseguir, Miroquita”. Cada vez que me orientava me sentia encorajada a concluir o trabalho.

Às crianças, que considero como meus mestres, e às famílias ribeirinhas, que sempre me ensinam e inspiram e me receberam com alegria, ensinando-me sobre a condição da infância nas suas comunidades e ainda pelos seus relatos. Sem elas não teria sido possível a realização deste trabalho.

Gratidão à minha eterna Professora e amiga Maria Auxiliadora, Dora, por compartilhar saberes, experiências e vivências lúdicas durante o curso de graduação. Obrigada pelas provocações para que escrevesse esta dissertação – dizendo-me: “Miroca, faz esse bebê nascer! ” – pelos referenciais teóricos, saberes socializados, pela escuta cuidadosa, diálogos e compreensão nos momentos de alegrias, principalmente nos momentos de angústias e tristezas e também por acreditar, depositar em mim confiança, respeito ao meu trabalho, carinho e admiração. Obrigada por ter-me chamado carinhosamente de Miroca nas suas aulas de Ludicidade, um apelido que se tornou mágico, motivo de alegria para mim e principalmente para o universo lúdico das crianças.

À Professora Silvia Rodrigues, pela amizade, referenciais teóricos e pelas experiências proporcionadas no Curso de Especialização em Educação Infantil.

À Professora e amiga Giane, pelas oportunidades e por estar sempre ao meu lado, incentivando-me naquilo a que me proponho realizar.

À Professora Arlei pelo carinho, paciência, contribuições e incentivos para realização desse trabalho.

À Professora Regina Marques pela sua significativa contribuição nas suas aulas desmistificando conceitos sobre o brincar.

Ao meu orientador no curso de Especialização em Educação Infantil, Professor Alexandre Gougo, pela dedicação, compreensão, carinho, e pelo incentivo nos meus escritos, tendo isso refletido na minha vida pessoal e profissional. Não esqueço das tuas palavras. “Tu és capaz”

Aos meus professores do curso de Mestrado, pelo conhecimento a mim proporcionado.

Aos meus pais (*in memoriam*), minha referência de vida, minhas raízes, embora não estejam aqui, pelo incentivo em todos os momentos da minha vida, que apesar das dificuldades sempre acreditaram que o conhecimento liberta: lembro-me das palavras do meu pai sentado em sua cadeira lendo, que dizia: “A leitura me leva pra onde quero.” Mãezinha e paizinho, sei que vocês estão felizes me vendo lá do universo.

Aos meus filhos: Alice Kauani, por me desafiar constantemente com palavras de encorajamento, como “Mãe foca”, “coragem”, e por ter-me ajudado no cuidar e educar os irmãos enquanto eu estudava; Aninha, pelo olhar de ternura e pelo café gostoso, dizendo “mãe não para, escreve até terminar”; Kaio, por cuidar da minha alimentação e pelas manifestações de carinho, me enchendo de esperança dizendo “mãe, você é um sol, eu te amo”; Kaoli, embora muitas vezes enferma, ficando ao meu lado nas madrugadas. Com seu olhar me dizia: “estarei sempre com você, mamãe”. Pelas

gargalhadas gostosas, parceria nos roques quando estava enfadada. Aos meus quatro tesouros, obrigada por não terem medido esforços para compreender as minhas ausências.

Aos meus netos, Dudu e Malu, por me fazerem ser criança novamente, me distraíndo e fazendo sorrir com suas brincadeiras na “Gaveta Mágica da Vovó”.

Ao meu genro “filho” Paulo, por estar sempre conosco, nos fortalecendo com seu carinho e paciência.

Ao pai dos meus filhos pela dedicação e cuidado com eles durante as minhas ausências.

Ao meu amigo e namorado pela paciência, carinho nos momentos difíceis, me acalentando com uma frase: “Calma meu anjo, nem sempre será assim...”

À minha amiga sol Maria, por ter me ajudado a dar os primeiros passos, por me incentivar, vibrar a cada página escrita na dissertação, por me dizer “Vai vencer, Miroca”, que me acompanha em todos os momentos da minha vida, desde a minha chegada a esta cidade, até o presente momento.

À minha amiga Wilma, por ter cuidado dos meus filhos, como se fossem dela, proporcionando a eles momentos felizes nas minhas ausências, por oferecer um ombro amigo e depois “dizer engole o choro, agora vai, que você é capaz”.

À minha amiga de luz, Deza, pela capacidade de alteridade, companheirismo, credibilidade no meu trabalho com as crianças, pelas madrugadas de desabafos, pelas gargalhadas gostosas, e pelos conhecimentos socializados.

À minha amiga do amor, Elis, pelos diálogos, correções e pelas palavras de carinho e incentivo.

Aos meus amigos do curso de Mestrado pelas amizades, discussões, companheirismo e sensibilidade de Sanderson, minha filha adotada no decorrer do curso Natália, Iza pela preocupação e solidariedade.

À minha flor amiga e irmã de coração, Telminha, que virou uma estrela, de lá do céu torce pelas minhas conquistas e vitórias. Lembro-me sempre das suas palavras: “Mana, nunca aceite alguém subestimar a sua inteligência. Tenho muito orgulho de você...” Pra sempre vou te amar.

À minha amiga Tammi pela atenção e encorajamento que tem me dado, especialmente nos últimos meses para a conclusão deste trabalho, pelo compartilhar de referenciais teóricos que contribuíram significativamente para a escrita do mesmo. Amiga “tamojunto”!

A professora Roseane Limoeiro, pelo incentivo na escrita e compreensão para minha frequência às aulas do Mestrado.

À minha psicóloga Sabah, por estar presente em todos momentos da minha vida, pelas terapias e palavras de conforto e incentivo.

À professora Cláudia Mondini, pelos diálogos e palavras de incentivos.

Ao meu amigo de longa data Armando Marques, pela oportunidade de exercer minha docência.

À minha amiga Dona Neuza, pelo cuidado, sempre ao meu lado nos dias tenebrosos me enchendo de esperança.

Às amigas Nair Terezinha, “sapequinha”, Marilza, Josinely, Maria Aparecida, Mirane, Laura, Francisca, Elisa, Estefânia, pelos diálogos nos momentos de angústia e insegurança.

Às minhas vizinhas Kamila, Lu e Andréia, por me proporcionarem momentos felizes durante os chás das tardes com meus netos postigos Bento, LizMary e Murilo.

Ao meu amigo Eduardo pelos desabafos das incertezas, socialização de saberes e auxílio de referenciais teóricos.

Aos meus colegas e professores do curso de mestrado que contribuíram de modo significativo para a realização deste trabalho.

Aos idealizadores do programa social Povo das Águas, Rüter Cunha de Oliveira (*in memoriam*) e Beatriz Cavassa de Oliveira, pela oportunidade de desenvolver um trabalho lúdico com as crianças, que justifica a realização do mesmo.

À equipe do programa social Povo das Águas, pelo esforço de fazer com que meu sonho se tornasse realidade, em especial à minha amiga e companheira de trabalho Neidoca, pelo empenho, pelas suas experiências socializadas ao longo do trabalho desenvolvido com as crianças. À coordenadora do programa Elisama, por acreditar na ludicidade e estar sempre nos ensinando jogos, brincadeiras e histórias.

Por fim, minha gratidão, a todos os que, mesmo sem saber, contribuíram para a concretização deste trabalho.



Infância

Infância

Cor

Movimento

Alegria

Sonho

Sensibilidade

Fantasia

Infância...

Música

Melodia

Descoberta

Jogo

Brincadeira

Adivinha.

Infância...

Medo

Bicho-Papão

Esconde-esconde

João e Maria

Bruxa

Roda-pião

FIGUEIREDO-NERY

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo conhecer a importância das atividades educacionais desenvolvidas no programa social Povo das Águas com base nas falas das crianças ribeirinhas. A problemática dessa pesquisa volta-se para a relação integral entre as crianças ribeirinhas, jogos e brincadeiras e literatura infantil, pois as crianças são sujeitos de direitos, protagonistas e que possuem sentimentos, desejos e vontades e que precisam ser ouvidas e não como um adulto em miniatura. Nos estudos dos textos na perspectiva dessa temática destacamos questões voltadas à visibilidade das crianças: suas falas, expressões, sentimentos, gostos e gestos. Sendo este o desafio com o qual dialogamos, esta pesquisa caracteriza-se como de campo, com abordagem qualitativa; com ênfase à pesquisa com crianças na perspectiva da Sociologia da Infância, para tanto, a coleta dos dados empíricos foi feita na região do Taquari localizada no Médio Pantanal, no município de Corumbá (MS), com 29 crianças de 5 a 15 anos de idade. Os sujeitos desta pesquisa são as crianças ribeirinhas, e para isso, foram utilizados como recursos entrevistas semiestruturadas, que, para muitos pesquisadores são um instrumento que permite ouvir as vozes das mesmas. A entrevista com crianças é uma técnica explorada por autores como Kramer (2001) e Rodrigues, Borges e Silva (2014), que se dedicaram a ouvir a perspectiva de crianças. Os resultados revelaram que a ação do brincar é exercitada no cotidiano das crianças ribeirinhas, foi mostrada uma diversidade de brincadeiras próprias da cultura lúdica influenciada pelo social, cultural e físico. Também foi evidenciada uma amplitude desse repertório lúdico, em contato com as experiências lúdicas proporcionadas no programa social Povo das Águas de 2010 a 2016.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança ribeirinha, ludicidade, programa social Povo das Águas, educação.

## **ABSTRACT**

This study aims to know the importance of the educational activities developed in the Povo das Águas social program based on the words of the riverside children. The problematic of this research turns to the integral relation between the riverside children, games and games and children's literature, since the children are subjects of rights, protagonists, that they have feelings, desires and wills, and that they have to be listened to and not like an adult miniature. In the studies of the texts in the perspective of this theme, we highlight issues related to the visibility of children: their speeches, expressions, feelings, tastes and gestures. This being the challenge with which we dialogue, this research is characterized as a field, with a qualitative approach; with emphasis on the research with children from the perspective of Sociology of Childhood, for which the empirical data were collected in the Taquari region located in the Middle Pantanal, in the municipality of Corumbá (MS), with 29 children between 5 and 15 years of age. The subjects of this research are the riverside children, and to that end, semi-structured interviews were used as resources, which, for many researchers, are an instrument that allows them to listen to their voices. The interview with children is a technique explored by authors such as Kramer (2001) and Rodrigues, Borges e Silva (2014), who dedicated themselves to listening to the perspective of children. The results revealed that the play activity is exercised in the daily life of the riverside children; a diversity of games of the play culture influenced by social, cultural and physical was shown. There was also an amplitude of this playful repertoire, in contact with the ludic experiences provided in the Povo das Águas social program from 2010 to 2016.

**KEYWORDS:** River child, playfulness, Social People of Water Program, education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACISO - Ação Cívico Social

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONU - Organização das Nações Unidas

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SIDA/AIDS - Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

**Gráfico 1.** Escolaridade

**Gráfico 2.** Distância da moradia em relação à escola

**Gráfico 3.** Composição familiar

**Gráfico 4.** Local de nascimento

**Gráfico 5.** Atividades durante a manhã

**Gráfico 6.** Atividades que as crianças fazem durante a tarde

**Gráfico 7.** O que deixa as crianças mais felizes

**Gráfico 8.** O que deixa as crianças mais tristes

**Gráfico 9.** As crianças têm amigos e o que fazem juntos

**Gráfico 10.** Onde brincam as crianças

**Gráfico 11.** Com quem as crianças brincam

**Gráfico 12.** Quem conta histórias para as crianças

**Quadro 1.** Brincadeiras mencionadas pelas crianças

**Quadro 2.** Histórias conhecidas pelas crianças

**Quadro 3.** Brinquedos confeccionados pelas crianças

**Quadro 4.** Atividades que as crianças mais gostaram

**Quadro 5.** Histórias preferidas pelas crianças

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1.0 SOL ESTÁ NASCENDO ALI, APARECEU UMA VELHINHA ASSIM... O PROGRAMA SOCIAL POVO DAS ÁGUAS E O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS</b> .....	<b>20</b>
1.1 Era uma vez... O projeto que virou lei .....	20
1.2 Marrequinha pega peixe, tuiuí já vem tomá.... As condições de vida das comunidades ribeirinhas .....	23
1.3 Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar... Brincando com a criançada .....	26
<b>2. “BRINCAR É UMA FORMA DE SE DIVERTIR QUANDO A GENTE É CRIANÇA...” DIREITOS DA CRIANÇA E O DIREITO AO BRINCAR</b> .....	<b>35</b>
2.1 “Brinco e estudo.” Criança, sujeito de direitos: da teoria à prática .....	36
2.2 “Criança não trabalha, criança dá trabalho...” direito ao brincar .....	42
<b>3. “PRA ENTRAR NA CASA DO ZÉ, TEM QUE BATER O PÉ...” O QUE DIZEM AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS</b> .....	<b>58</b>
3.1 “Fala aqui, fala acolá, a criança vou escutar...” Pesquisas com crianças.....	58
3.2 “Zinga aqui, zinga acolá”, uma história vou contar: O cenário da pesquisa .....	65
3.3 “Zip, zip, zá! Vim aqui, me apresentar”: perfil das crianças.....	70
3.4 “Só brinco”: cotidiano das crianças .....	73
3.5 “De canoa vou brincar...” O que as crianças pensam sobre as atividades desenvolvidas no programa Povo das Águas.....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>APENDICE I</b> .....	<b>98</b>
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	98
<b>APENDICE II</b> .....	<b>100</b>
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsáveis.....	100
<b>APENDICE III</b> .....	<b>103</b>
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Crianças .....	103
<b>ANEXO I</b> .....	<b>104</b>
Roteiro de entrevistas.....	104
<b>ANEXO II</b> .....	<b>106</b>
Ata de Defesa da Dissertação.....	106

## INTRODUÇÃO

Da vivência e da observação diária como mãe, avó e professora da Educação Infantil (licenciada em Pedagogia), nasceu a necessidade de pesquisar e discutir a importância dos jogos e brincadeiras como agentes socializadores no desenvolvimento social, afetivo, emocional, físico e cognitivo das crianças.

Sou professora de educação infantil e séries iniciais, e trabalho na área há vinte anos. Paralelo a isso, realizei um trabalho voltado para literatura infantil, jogos e brincadeiras com as crianças ribeirinhas por meio do programa social Povo das Águas, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Corumbá desde 2010.

Assim, o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo geral conhecer a importância das atividades educativas desenvolvidas no referido programa com base nas falas das crianças que participaram do mesmo. Este trabalho foi desenvolvido com crianças moradoras em comunidades do Pantanal e teve como base para seu desenvolvimento uma perspectiva lúdica, compreendendo que o papel dessa ação educativa é criar um ambiente acolhedor e estimulante para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos e utilizar diversos recursos de linguagem, oral, escrita e corporal.

Com base na participação nessa experiência surgiu o interesse de realizar a presente pesquisa. A relevância do tema proposto decorre da necessidade de compreender a relação social que as crianças podem ter com este universo lúdico, bem como compreender os impactos positivos no seu processo educacional.

Conforme Santos (1997, p.12),

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Na perspectiva de Santos (1997), esses aspectos lúdicos refletem nas diversas relações do ser humano e enfatizam a libertação das relações socializadoras, criadoras, reflexivas e inteligentes. O desenvolvimento do aspecto lúdico, caracterizado pelo prazer e pela alegria, pode ser desenvolvido por meio de inúmeras atividades, entre elas: o faz-de-conta, a literatura, a contação de histórias, o desenho, o jogo e o brincar.

O programa social Povo das Águas, subsidiado pela Prefeitura de Corumbá, surgiu em 2009, passando a ser um projeto de lei em 2010 e lei municipal em 2012, a considerar a realidade da população ribeirinha do município de Corumbá, em Mato Grosso do Sul. Como destacado, essa população sofre com problemas ligados à Educação e também à Saúde, sobretudo, por causa do difícil acesso e a precária qualidade de vida. É objetivo do programa atender com serviços básicos de Saúde, Educação, Cultura, Lazer, Assistência Social, Direitos Humanos e demais serviços sociais à população dessa região pantaneira.

Entre as ações e atividades desenvolvidas pelo programa, destacamos neste trabalho as atividades lúdicas pedagógicas e educacionais que aconteceram durante sete anos. Com base nisso, emergiu a necessidade de elaborar esta pesquisa, cujo objetivo é conhecer a importância das atividades educacionais desenvolvidas no programa social Povo das Águas com base nas falas das crianças ribeirinhas<sup>1</sup>.

De acordo com o calendário das ações do programa social Povo das Águas, os encontros com as crianças para o desenvolvimento das atividades lúdicas aconteciam a cada três meses durante o ano. A periodicidade das ações foi de 2010 a 2016.

Diante disso, as questões que nortearam esta pesquisa foram: como a criança percebe o ato de brincar? Como e de que maneira brincam, seja no contexto escolar ou em outros espaços de convivência? Qual a influência do contexto social da região ribeirinha para a escolha da brincadeira e ainda, qual a relevância dos jogos, brincadeiras e histórias no ambiente ribeirinho, para que assim pudéssemos fazer uma relação entre a cultura escolar e lúdica destas crianças.

Assim, o presente trabalho teve como objetivos específicos: conhecer o perfil das crianças que participaram das atividades educacionais desenvolvidas pelo programa social Povo das Águas e verificar como elas avaliam essas atividades.

Dessa forma, a problemática dessa pesquisa volta-se para a relação entre as crianças ribeirinhas, jogos e brincadeiras e literatura infantil, abordando quais os impactos dessa cultura lúdica no seu cotidiano. O objeto de estudo centra-se na cultura lúdica das crianças na relação com a cultura da região do Pantanal Sul-mato-grossense.

---

<sup>1</sup> Conforme Silva e Macedo (2007), são considerados povo das águas os moradores do Pantanal. Pantaneiro (a) é a denominação que se dá ao ser humano que vive no Pantanal, residente nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Constitui-se numa população que habita as maiores áreas inundáveis do planeta, subsistindo à base de atividades agropastoris nas fazendas da região ou em pequenas propriedades à beira de rios.



Sabemos que, por meio das atividades lúdicas oferecidas, as crianças se socializam e se tornam independentes, autônomas e protagonistas, pois a brincadeira e o jogo trazem vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

A propósito, afirma Dinello (1989, p.24):

[...] a socialização através dos jogos e brincadeiras: graças à presença do outro, o adversário, que se torna meu companheiro, cada um pode expressar-se. Desde então o companheiro torna-se parte integrante de mim mesmo, e é assim que eu aprendo a colocar-me no lugar do outro, com quem eu posso ser ao mesmo tempo eu mesmo e um outro. Não é senão na medida em que sou adversário que eu posso estabelecer a diferença. Na medida em que ele se torna tão importante quanto eu no jogo, ele se torna eu, e eu me transformo nele.

Neste sentido, a ação lúdica permite a formação de indivíduos com certa flexibilidade e alteridade, capazes de interagir com o meio, desenvolvendo sua capacidade de produzir conhecimentos.

Constatamos nas abordagens dos estudiosos e dos documentos que legitimam os direitos humanos da criança, a infância como um momento peculiar da vida, consagrado ao lúdico e às brincadeiras, à fantasia, à imaginação, aos sonhos, desprovido, portanto, de obrigações. Mas, então, será mesmo que a infância lúdica é universalmente igual para todas as crianças?

Sendo o brincar um direito legalmente constituído, é, portanto, inegável a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança e essa significância tem merecido um olhar especial de psicólogos, educadores e pesquisadores de outras áreas do conhecimento que enfatizam o brincar como fator fundamental para o pleno atendimento das necessidades das crianças.

Segundo Emerique (2005), a infância é uma fase que marca o ser e também a sua família, cujas experiências lúdicas, vivenciadas durante a mesma, influenciam profundamente a forma como os indivíduos se desenvolvem e como se constroem enquanto seres sociais.

O homem é um animal prematuro que não vem ao mundo pronto e acabado; é o ser mais plástico da natureza, o menos determinado pelas limitações hereditárias, nascendo com uma enorme capacidade de inventar, de mudar. No entanto acaba utilizando esse mesmo potencial para criar os mais sofisticados mecanismos de defesa, de resistência à mudança, fechando-se em suas concepções e em seus pontos de vista, brigando por preconceitos, que transforma em suas verdades, as quais defende com unhas e dentes (EMERIQUE, 2005, p.13-14).

Na visão de Vygotsky (1987), a brincadeira é algo construído na vida do ser humano. A criança aprende a brincar desde seu nascimento, nas relações que estabelece com os outros e com a cultura na qual está inserida.

Nesta perspectiva, o brinquedo é a maneira pela qual a criança resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações do seu contexto em que está inserida e que é, eminentemente, um mundo dos adultos. Ao brincar, a criança expressa a sua realidade, criando situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo do adulto, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que apresentam ser. Nesse processo, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode fazer de conta e colocar-se no lugar do adulto.

Diante do exposto, a presente pesquisa se justifica na tentativa de melhor compreender a importância das atividades lúdicas educativas desenvolvidas no programa social Povo das Águas, com base nas falas das crianças ribeirinhas. Autoras como Francischine e Campos (2008), Silva, Barbosa e Kramer (2008), Rodrigues, Borges e Silva (2014) consideram que, ao ouvi-las, estas se transformam em agentes sociais e se reconhecem enquanto sujeitos de direitos.

Para a apresentação desta pesquisa, o trabalho foi estruturado em quatro partes: na Introdução, apresenta-se como nasceu a necessidade de pesquisar e discutir a importância dos jogos e brincadeiras como agentes socializadores no desenvolvimento social, afetivo, emocional, físico e cognitivo das crianças.

A primeira seção teve como intuito descrever o programa social Povo das Águas, seus objetivos, percorrendo um caminho desde a sua criação e legitimação como lei, suas atribuições, especialmente no contexto da Educação. Ainda nessa seção apresenta-se como se deu a participação das crianças no contexto dos jogos e brincadeiras e histórias.

A segunda seção deste trabalho teve como objetivo discutir e contextualizar os direitos da criança percorrendo um caminho histórico até a consolidação dos mesmos na sociedade atual, apresentando documentos legais que resguardam a criança quanto ao direito à Educação, à Alimentação e à Saúde. Tais direitos são essenciais para o desenvolvimento infantil, em que brincar é um direito fundamental que promove o desenvolvimento pleno de capacidades físicas, emocionais, afetivas e cognitivas.

Na terceira seção são abordadas questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças, dialogando e discutindo as produções que escutaram as

mesmas. Ainda nesta seção, também será apresentada a natureza da pesquisa, sua caracterização, metodologia, sujeitos da pesquisa e o local em que se realizou a coleta empírica, considerando os aspectos éticos envolvidos neste tipo de ação, estabelecendo um diálogo com pesquisas que tratam do tema estudado. Além disso, serão apresentados os resultados da coleta de dados realizada para fundamentar essa dissertação.

Por fim, expomos as considerações sobre o trabalho realizado, bem como a sua relevância social, resultados e a competência que as crianças possuem de expressar sobre si mesmas, suas vivências lúdicas, o contexto em que vivem. Ressalta-se ainda a importância de uma mudança do olhar e sensibilidade por parte do adulto para escuta das manifestações infantis.

## **1.O SOL ESTÁ NASCENDO ALI, APARECEU UMA VELHINHA ASSIM<sup>2</sup>... O PROGRAMA SOCIAL POVO DAS ÁGUAS E O ENCONTRO COM AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS**

A presente seção tem como objetivo discorrer brevemente sobre o programa social Povo das Águas, seus objetivos, sua intencionalidade, percorrendo um caminho desde a sua criação e legitimação como lei, suas ações nas regiões de difícil acesso durante o ano, composição das equipes por áreas que o compõe e suas atribuições.

Além disso, nesta seção apresentaremos como a Educação foi inserida no programa, seu papel inicial designado e como aconteciam os encontros com as crianças para a realização das atividades lúdicas educativas, apresentando a prática, a metodologia, os espaços, e de como era a participação das crianças no contexto dos jogos e brincadeiras e histórias.

### **1.1 Era uma vez<sup>3</sup>... O projeto que virou lei**

A proposta do projeto teve por base a necessidade de se implantarem políticas públicas sociais para as famílias ribeirinhas do município de Corumbá (MS) com ações voltadas para a promoção da Saúde, Educação, Cultura, Lazer, Assistência Social, Direitos Humanos, Transportes e Geração de Renda, de modo a buscar melhor qualidade de vida, enfrentar as condições de exclusão social e propiciar o desenvolvimento comunitário integrado e sustentável.

O programa faz parte de uma estratégia de atendimento multidisciplinar voltado para a assistência às comunidades ribeirinhas do Rio Paraguai, Paraguai Mirim, São Lourenço, Taquari e Negrinho. Com a concretização da proposta de atendimentos, a partir de 2010 estes passaram a ser sistematizados, obedecendo a um calendário anual.

O programa social Povo das Águas foi aprovado pela Câmara Municipal e transformado em Lei Municipal nº 2.263, de 4 de agosto de 2012. Este programa trata da realidade das comunidades situadas nas áreas ribeirinhas do município de Corumbá. Tem como finalidade subsidiar a implantação de Políticas Públicas Sociais para essas comunidades<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Trecho da cantiga de roda A Lavadeira.

<sup>3</sup> Título retirado da história Chapeuzinho Vermelho.

<sup>4</sup> Dados da Prefeitura Municipal de Corumbá, 2012.

Atualmente, participam deste programa funcionários de oito secretarias municipais envolvidas diretamente, além de voluntários. As ações realizadas nessas comunidades são das áreas de Direitos Humanos, Saúde, Educação, Agricultura Familiar, Comunicação, Meio Ambiente, Defesa Civil e Assistência Social. O trabalho está previsto no Calendário Anual de Ações e é realizado de forma sistematizada por uma equipe multiprofissional. Além do recurso de barcos de apoio, um barco de porte médio com aproximadamente 25 profissionais realiza ao ano três atendimentos em cada uma das regiões, totalizando nove ações anuais.

Em 2016 foi celebrada nova parceria com a Marinha do Brasil, mediante um Convênio cujo objetivo seria conciliar o trabalho que a Marinha já realiza na área da Saúde, por meio do navio hospitalar NAsH<sup>5</sup> Tenente Maximiano, com as ações do programa social Povo das Águas.

Não foi uma prática plausível aos componentes e à coordenação geral do programa, porque as vagas voltaram a ser limitadas, o navio operando em regime militar, com acomodações bastante restritivas para a equipe, com prioridade apenas para a Secretaria de Saúde, fugindo, desta forma, da proposta original do programa. Assim, passa-se novamente a contratar barco particular para dar prosseguimento aos atendimentos para a população ribeirinha.

Para as famílias serem beneficiadas pelo programa, primeiramente são cadastradas pela Assistência Social, juntamente com a Defesa Civil. As famílias são residentes nas regiões, na Zona do Paiáguas, da Parte Alta do Rio Taquari e Parte Baixa do Rio Paraguai, na Zona do Paiaguás, da Região do Taquari.

Com a criação de um Calendário Único de Atendimento foi possível dar assistência de forma sistematizada às comunidades das Regiões das Águas do município de Corumbá, com atendimento gradativo, podendo atingir 100% dessas comunidades ribeirinhas.

Cada profissional designado pelas secretarias da Prefeitura Municipal, na sua respectiva área de conhecimento, é responsável por desenvolver atividades e estratégias de atendimentos, conforme a necessidade das famílias.

No início do programa, em 2009, a atuação dos profissionais da Secretaria de Educação foi apenas de otimizar os atendimentos, acolhendo e orientando as famílias quanto aos serviços ali oferecidos. O papel dos pedagogos da Secretaria de Educação

---

<sup>5</sup> Navio de Assistência Hospitalar da Marinha do Brasil.

foi, neste primeiro momento, o de cadastrar as famílias ribeirinhas e ajudar no mapeamento das localidades.

Em 2010, com o relatório de acompanhamento dos serviços prestados na primeira ação, a equipe da Secretaria de Educação refletiu sobre os serviços executados e avaliou a atuação dos mesmos no momento da ação em cada uma das comunidades atendidas. Ao analisar a participação da equipe e refletir também sobre a participação das crianças durante os atendimentos, decidiu-se por uma proposta que atendesse especificamente a população infantil dessas comunidades.

Ao trabalhar, em 2010, na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, a presente pesquisadora foi inserida no programa social Povo das Águas, e assim passamos a conhecer as especificidades e necessidades dessas crianças. Tudo era novo e, ao mesmo tempo, encantador ao nos depararmos com aquela realidade.

Tal encantamento ocorreu, pois, o território e a natureza nos proporcionaram lembranças da nossa infância, os cavalos posicionados com suas matulas, trazidas para alimentação, as pequenas canoas, as rabetinhas<sup>6</sup> construídas pelos moradores, a distância percorrida, as árvores, a calma das águas contornando o rio, o canto dos pássaros e a extensão dos espaços com sensação de liberdade. Esse cenário nos fez voltar ao tempo de criança nos lugares onde passávamos maior parte brincando, apesar das dificuldades, da vida dura na lavoura e a pobreza.

Viajamos no tempo, das histórias contadas pelos nossos pais e avós nas noites enluaradas, das escutas de causos quando nos reuníamos com a vizinhança, dos vagalumes que capturávamos ao entardecer, dos amigos de infância com quem passávamos o dia inventando brincadeiras.

Entendemos o cenário destes lugares quando Machado (1988) nos aponta que são extremamente complexos os sentimentos e as ideias relacionadas com espaço e lugar do ser humano adulto. Originam-se tanto das experiências singulares como das comuns e, pelo contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos, o lugar pode adquirir profundo significado para o indivíduo. Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar.

Muitas recordações de um tempo sinalizado pela liberdade refletida nas brincadeiras e pelo cuidado com a infância. Tudo passou a ter sentido para nós, até

---

<sup>6</sup> Motor de popa pequeno com acessório náutico para barcos.

mesmo a distância e as dificuldades para chegarmos até aquelas crianças tinham significado.

Essas lembranças jamais são apagadas da memória, estão sempre latentes no nosso interior e que são despertadas sempre que nos propomos a estudar, conhecer e investigar a infância.

Conforme Tedesco (2016), existe um encantamento, uma magia no olhar da criança. Pode ser desejo de movimentar-se nos mundos reais e imaginários. Falar de infância significa falar de um período marcado pela contínua possibilidade de renascer dia após dia com a esperança estampada no sorriso, pela sede da descoberta e pelo desejo de se contagiar de vida e de mundo.

## **1.2 Marrequinha pega peixe, tuiuí já vem tomá<sup>7</sup>.... As condições de vida das comunidades ribeirinhas**

As famílias residentes nas propriedades rurais enfrentam várias dificuldades, tais como: estradas precárias e não asfaltadas, em sua maioria intrafegáveis em determinadas épocas do ano; dificuldade para escoar a produção agrícola dos assentamentos rurais e da região das águas, e falta de mercado para a circulação desses produtos.

Para agravar ainda mais esse quadro, os prejuízos econômicos também são constantes, por causa das enchentes dos rios e do período da seca no Pantanal. Esse ciclo deixa as famílias das regiões das águas sem moradia e sem produtos para sua subsistência, fator que provoca o êxodo rural ou a permanência dessas famílias nas propriedades, em condições precárias.

[...] cuja vida se organizou nos arredores e em função do importante rio Paraguai, que por longo período garantiu e potencializou as atividades econômicas locais de importação, exportação e pesca e que ainda na atualidade garante a sobrevivência de grupos ribeirinhos através da pesca profissional e amadora. (TEDESCO, 2016, p.17)

Em razão, sobretudo, das grandes distâncias existentes, que geram dificuldades de comunicação e transporte, o alcance ao sistema público é insuficiente na área rural e na região das águas. A rede de assistência é quase inexistente. São realizadas, apenas, ações emergenciais nessas comunidades, sem medidas

---

<sup>7</sup> Trecho da Ciranda Pantaneira, do Grupo Acaba, 1969.

preventivas, de formas paliativas, operando com sua capacidade esgotada e demandas reprimidas, o que deixa essas populações praticamente excluídas.

[...] ao longo do tempo enfrentaram inúmeros desafios, como viver em um lugar inóspito (do ponto de vista do “homem da cidade”), de difícil acesso, em local cercado de perigos naturais (relatados nos “causos”), praticamente sem transporte que os levam até a cidade em busca de serviços essenciais como de saúde e educação, morando geralmente em casas de madeira nativa, sem água encanada e saneamento básico. (COSTA, 2013, p.10)

Costa (2013) relata que os espaços para essas comunidades vêm sendo cada vez mais reduzidos, com dificuldades de permanência nas terras pantaneiras, perpetuando sua cultura e sua maneira de sobrevivência, pois muitos hectares de terra têm tornado área de preservação ambiental com a criação das Reservas Particulares do Patrimônio Natural.

A população da Região das Águas, em Corumbá, segundo cadastro recente, é de aproximadamente 706 famílias, com 2.724 moradores distribuídos, sobretudo, às margens dos rios Paraguai, Taquari, Paraguai Mirim, São Lourenço e Rio Negro. Existe, também, grande número de moradores nas baías, como: Castelo, Gaíva, Baía Uberaba. São povos tradicionais, de origem paraguaia, indígena, branca ou negra.

A vida pacata e cativante ia se desenvolvendo às margens do rio Paraguai e dando origem aos costumes, crenças, peculiaridades no falar, comidas, danças e festas tradicionais, enfim, possibilitando o surgimento da cultura pantaneira, que atualmente tem se tornado objeto de estudos no meio acadêmico por trazer consigo marcas de épocas imemorais, tão importantes para a reflexão e compreensão de um povo e suas culturas. (TEDESCO, 2016, p.40)

Nessas comunidades, a produção de alimentos é para subsistência. Vivem, basicamente, de caça, da pesca artesanal, da venda de iscas, do plantio de gêneros alimentícios como: mandioca, milho e banana. A comercialização da produção é mínima, ocasionando a baixa circulação de dinheiro em espécie (o sistema de trocas ainda é muito presente). Isso acarreta mais empobrecimento a essa população. A economia pantaneira é baseada na pesca, no turismo e principalmente na pecuária bovina.

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. (MELO, 2017, p.21)



Araújo (2016) sinaliza a pecuária bovina de corte como uma das principais economias do Pantanal de Mato Grosso do Sul, com Corumbá. O autor ainda destaca o principal município da região, considerado o segundo maior rebanho do Brasil, com mais de 1,7 milhões de cabeças de gado.

Os meios de locomoção são precários. Existem lanchas, chalanas e barcos que fazem o transporte dos moradores das águas e da pequena produção dessas comunidades.

As comunidades que vivem nessa região são chamadas de pantaneiros, ou comunidade ribeirinha, já que suas casas ficam à margem dos rios e enfrentam as cheias e secas do Pantanal. A vida do ribeirinho não é fácil, e para ir e vir à cidade são utilizados barco, navio, avião ou helicóptero em casos extremos.

A ocupação da margem do rio Paraguai ocorreu de forma diferente daquela que ocorria nos primórdios da sociedade, cuja necessidade de sobrevivência obrigava a população a optar pelas margens dos rios, visando garantir o acesso a água e alimentos para a família. Percebemos, contudo que, a margem do rio, foi vendida à algumas pessoas que dispunham de melhores situações econômicas. (TEDESCO, 2016, p.40)

As margens do rio Paraguai também são ocupadas por sujeitos que possuem uma condição econômica superior das condições de vida das comunidades que lutam pela sobrevivência, por uma melhor qualidade de vida.

[...] por ser um local de grande beleza cênica, ocorreu o contrário, as margens foram ocupadas em sua maioria, por pessoas que possuem um melhor poder aquisitivo, ou seja, aqueles que possuíam maior poder econômico pagaram para adquirir os lotes às margens do rio Paraguai, e desta forma, restou a população com baixo poder econômico, ocupar os arredores, o que justifica, a grande quantidade de casas luxuosas construídas nas margens do rio, além de pesqueiros, pousadas, restaurantes e casas de veraneio que são alugadas para turistas durante todo o ano, especialmente nos finais de semana, dispondo de tablados e cevas para facilitar a pescaria e o lazer, o que deveria ser proibido por tratar-se de pesca predatória, tendo em vista que a ceva favorece a permanência dos peixes neste espaço, tornando-os presas fáceis. (TEDESCO, 2016, p.48)

A família ribeirinha, quando é possível, vem à cidade a cada dois ou três meses, alguns levam até seis meses para vir, pois o custo da viagem é alto.

### 1.3 Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...<sup>8</sup> Brincando com a criançada

Como foi afirmado anteriormente, a ação desenvolvida inicialmente pelos profissionais da Secretaria de Educação era cadastrar e orientar as famílias quanto aos atendimentos. Porém, começamos a observar as crianças que ali viviam e como se comportavam em relação às ações do projeto. Elas eram tímidas, chorosas e resistiam à maioria das tentativas de interação das enfermeiras e dos médicos. Muitas vezes, os pais precisavam segurar as crianças para que pudessem ser examinadas pelos médicos, enfermeiros ou dentistas.

Ao refletirmos sobre essa situação e avaliarmos nosso papel como professoras, decidimos apresentar para a coordenação do programa uma proposta que envolveria as crianças com atividades lúdicas.

Conhecer as crianças, ouvi-las primeiramente, foi o ponto crucial para iniciarmos as atividades lúdicas a serem desenvolvidas.

Ao enfatizar a escuta, a criança passa a ser reconhecida como agente social, com competência para a ação, comunicação e troca cultural. Essa “legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação”. (ROCHA, 2008, p.46)

Essa nova inter-relação, de pedagogos e crianças ribeirinhas, veio cheia de expectativas. Identificar suas preferências, seus desejos, seus medos e saberes por meio de atividades lúdicas.

Afirmar que a criança é um sujeito que produz cultura exige que se conheça a cultura infantil, seus modos de produção e expressão, e que se planejem situações capazes de desafiá-las, ajudando-as avançar nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de suas potencialidades. (OLIVEIRA, 2012, p.58)

Deste modo, o objetivo das atividades lúdicas seria promover a socialização das crianças entre elas e com os demais profissionais do programa, por meio dos jogos, brincadeiras e contação de histórias.

Os encontros e as atividades lúdicas educativas do programa social Povo das Águas aconteciam nas regiões dos rios Paraguai, Paraguai Mirim, São Lourenço, Taquari e Negrinho. Cada ação durava em média entre quatro e oito dias, conforme a complexidade, as adversidades da natureza e o número de famílias das regiões. A

---

<sup>8</sup> Trecho de cantiga de roda popular.

depender da distância entre uma região e outra, realizávamos dois a três atendimentos no decorrer do dia.

A equipe era dividida em voadeiras<sup>9</sup>, em outras regiões fazíamos os atendimentos no próprio barco em que era conduzida a equipe. Em geral, acordávamos às quatro horas da manhã para que chegássemos até as famílias e as crianças. No decorrer da viagem, aconteciam imprevistos como quebra do barco que conduzia a equipe e também problemas técnicos no motor em barcos menores. Outros imprevistos, como chuva, fluxo de camalotes, as cheias e vento forte, a seca, impediam o tráfego dos barcos e causava uma demora na viagem. Muitas vezes isso causava falta de água e de alimentação em razão do tempo de permanência no rio.

Assim, como explica Paulo (2011), as terras pantaneiras são inundadas nas cheias, porque sofrem influência do ciclo das águas. No decorrer do período de cheia dos rios Paraguai e Cuiabá, suas áreas recebem águas oriundas de diferentes regiões que se movem gradativamente, formando lagos temporários ou permanentes.

Aliás, o contato inicial com as crianças foi de observação. As acolhidas e as atividades lúdicas foram acontecendo e a participação das crianças também, elas tinham muitas brincadeiras e histórias para nos oferecer e ensinar, momentos de aprendizagem e de descontração. Nas rodas de conversa eram estimuladas para que pudessem socializar conosco sua cultura lúdica.

Aconteceu assim durante os sete anos de nossa participação no projeto. Perceber a satisfação daquelas crianças de compartilhar suas próprias brincadeiras e descobertas era, sobretudo, uma satisfação imensa para nós.

As crianças nos revelam práticas e expressões culturais que são repassadas às novas gerações e que passam a constituir a sua identidade individual ou coletiva, isto é, de grupo.

Cada encontro representava um momento único de conhecimento e aprendizagem. O momento das novidades era mágico, pois ficávamos na expectativa de que fôssemos aprender algo novo, diferente e sempre aconteciam novas experiências lúdicas, que diretamente contribuía para nosso crescimento profissional, pois a cada brincadeira, jogo ou história aprendida, socializávamos com outros profissionais e também com as crianças que residem na zona urbana.

---

<sup>9</sup> Embarcação movida por propulsão mecânica com estrutura e casco de metal, geralmente alumínio, em sua maioria dotada de motor de popa. É largamente utilizada no transporte fluvial e em pescarias, sendo o meio de transporte bastante comum no Pantanal, na Amazônia e no Cerrado brasileiro.

A imitação também sempre esteve presente no universo das crianças. Ora elas imitavam Miroca e Neidoca<sup>10</sup>, a se trajar com roupas de palhaço, ou outras fantasias, ou reinventavam e inventavam outras formas de brincar. A troca de livros de literatura acontecia entre nós e as crianças. Os adolescentes e idosos também se divertiam com as crianças, participavam na contação de histórias, dos teatros e das músicas.

Mesmo os bebês nos colos das mães e irmãos mais velhos acompanhavam e interagiam nas brincadeiras. Conforme Brougère (1998, p. 22), “a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem”.

Os bebês gostavam das atividades lúdicas com dedoches, uma delas era a história cantada do *Periquito to-to*; eles se acalmavam e paravam de chorar.

As crianças podiam escolher e conduzir jogos, brincadeiras e histórias. Para formar a grande roda não tínhamos dificuldades de convencê-las para a sua permanência; pelo contrário, com o passar do tempo elas ofereciam resistência para se ausentar, mesmo que fossem para participar de outros atendimentos.

As atividades lúdicas aconteciam e transcorriam num clima de harmonia, onde a fantasia, sonhos e devaneios eram estimulados. Outros profissionais interagiam com as crianças durante as brincadeiras quando era necessário, dependendo de situações vivenciadas pelas crianças para obter informações. Nesse sentido, a psicóloga e outros profissionais participavam das atividades para abordar assuntos sobre prevenção de doenças, saúde bucal etc. Enquanto brincávamos, eles faziam aplicação de flúor, escovação e ministravam mini palestras de forma lúdica, despertando o interesse e a participação das crianças.

O local das atividades dependia do tipo de brincadeira proposta e as crianças, em sua maioria, escolhiam esses espaços, que podiam ser embaixo das árvores ou em clareiras a céu aberto. O ambiente era pensado numa dimensão de interação em que as crianças pudessem se sentir seguras e livres para realizar as atividades.

Essa dimensão, segundo Oliveira (2012, p.78-79), representa a

[...] maneira como o ambiente contempla e favorece as diferentes possibilidades de interação estabelecidas pelas crianças entre si ou com adultos, suas relações, a descoberta dos outros, o nascimento das amizades, o encaminhamento de conflitos, tudo isso por meio de atividades interessantes, organizadas e apoiadas em materiais

---

<sup>10</sup>Mirian Bastos Oliveira da Cruz e Neide Leones Pereira, professoras que desenvolviam as atividades educativas no programa social Povo das Águas.

diversos e nas intervenções sensíveis e planejadas de seus professores. Também compreende o modo como as crianças utilizam esse ambiente como campo de exploração e de criatividade, e como cada criança o considera - um ambiente de alegria ou de medo, de descoberta ou de inibição, de amizades ou de rivalidades.

O ambiente favorecia as interações, pois as crianças exploravam a interação no próprio grupo infantil, sem estarem necessariamente limitadas à condução de atividades pelos professores. Para a autora, é necessário refletir:

[...] sobre o tempo e a convivência com os adultos e com as crianças de diferentes idades; sobre a possibilidade de estarem entre os mais velhos da turma e também entre os mais novos; sobre a possibilidade de oferecerem ajuda e serem ajudados, ou mesmo de escolher os amigos com quem desejam brincar, sem deixar de acatar novas sugestões de parceria, incentivadas pelo professor. (OLIVEIRA, 2012, p.79)

Assim, as crianças nesse ambiente foram adquirindo experiências e, aos poucos, a interação foi acontecendo entre as crianças e os demais profissionais. O palhaço e a peruca já não causavam tanto espanto para as crianças menores, pois as mesmas se caracterizavam no contexto das brincadeiras.

Castro (2005, p.258) descreve que a figura do palhaço é como uma criação particular e única:

[...] uma exteriorização de algo extremamente íntimo e puro do indivíduo; uma essência que encontra no riso e no exagero a falta de barreiras para sua emergência. O palhaço não é um personagem que alguém apenas veste; o movimento é justamente o inverso, o personagem veste o palhaço. Cabe ressaltar, porém, que o verbete personagem é inapropriado para se referir ao palhaço, pois este último nunca é estanque e sua personalidade se desenvolve de forma conjunta com a do sujeito.

Com o tempo, nossa chegada era uma festa; rapidamente se organizavam criando os espaços e formando os agrupamentos, ora em rodas sentadas no chão, ora em pequenos grupos debaixo das árvores. Sempre com novidades para nos contar, uma história, uma música, um brinquedo, uma brincadeira para socializar conosco e com os colegas.

De acordo com Figueiredo-Nery (2013), o principal resultado que se tem ao desenvolver práticas lúdicas é o de que as múltiplas relações do ser humano nesses momentos acabam por enfatizar as relações pessoais nos contextos histórico, social, cultural e psicológico, transformando esses atos em um compromisso conscientemente intencional sem prejuízo do prazer e da satisfação pessoal.

A autora destaca a importância da brincadeira quando enfatiza o desenvolvimento global da criança, as características relacionadas à inteligência, afetividade, atividade motora e habilidade social que são estimuladas e aprimoradas pelas brincadeiras.

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. (KRAMER, 2007, p.17)

As crianças mais velhas seguravam seus irmãos mais novos no colo, os bebês ficavam no colo das mães próximas; todos à espera das brincadeiras. Todos participavam e auxiliavam na organização das atividades. Em determinados pontos, as brincadeiras aconteciam em torno das casas dos ribeirinhos, no terreiro, como é chamado. Espaços como esse representam um elemento essencial na educação das crianças.

A organização do espaço serve de referência para a criança antecipar o que pode e o que não pode fazer em determinado local e decidir como quer ou não utilizar para atingir seus desejos emergentes. O espaço oferece ainda oportunidade para o desenvolvimento artístico da criança, pois a coloca diante de diferentes formas, sons, aromas e gostos, elementos significativos na construção de sentidos vividos em relação à sua experiência sensorial e estética. (OLIVEIRA, 2012, p.83)

Outro fator relevante a ser considerado com relação à organização das crianças ribeirinhas é que nelas existe uma integração entre as diferentes idades. Isso foi um desafio para o planejamento de atividades que despertassem a atenção e favorecessem a integração e a socialização de um número significativo de crianças, com diferentes necessidades de desenvolvimento, dividindo o mesmo espaço e atenção delas. A iniciativa de propor a elas atividades coletivas propiciou-lhes diversas experiências, pois puderam participar e criar formas coletivas de organização do conhecimento até com maior desenvoltura e destreza.

As oficinas pedagógicas eram organizadas em forma de rodízio, envolvendo: jogos e brincadeiras, dança, desenho livre, pintura facial, leitura e hora do conto, jogos pedagógicos, músicas e construção de brinquedos.

A vantagem dessa maneira de organização é que as professoras puderam mediar a inter-relação entre as diferentes faixas etárias e de conhecimentos, tornando

o fazer pedagógico mais dialógico, fortalecendo o respeito pelo outro, a valorização das diversidades e a compreensão de que é necessário partir da unidade para o todo.

[...] a interação de crianças maiores e menores é sabidamente uma das condições mais estimulantes e geradoras de aprendizagens. As crianças menores são desafiadas pelo convívio com as maiores em suas competências motoras, linguísticas e relacionais; da mesma forma, as crianças maiores podem viver e experimentar suas capacidades de cuidar, proteger e ensinar as menores, bem como de rever seu próprio processo de crescimento em que a relação entre fragilidade e força, competência e necessidade de ajuda, e a crise entre ser pequeno e ser grande é característica. (OLIVEIRA, 2012, p.81)

A arrumação do ambiente ficava por conta das crianças, que com os objetos que trazíamos da cidade, nos ajudavam na decoração com colchas coloridas de retalhos, brinquedos, livros e fantasias diversas. Tal organização propunha um espaço estimulante, aconchegante, asseado, seguro, bonito, organizado de modo funcional e que propiciasse o envolvimento das crianças em diferentes atividades. (OLIVEIRA, 2012).

Outro aspecto a ser destacado na organização, planejamento e desenvolvimento deste trabalho pedagógico foi a caracterização lúdica dos professores envolvidos. Usaram-se roupas e acessórios que procuravam despertar a atenção e imaginação das crianças. Às vezes, dependendo do personagem, nos fantasiávamos no próprio local onde as crianças auxiliavam na escolha do figurino.

Os encontros também oportunizavam a socialização das crianças numa situação de oralidade, pois nesses encontros dialogavam e faziam amizades. Na visão de Vygotsky (1987), oportunizar momentos de oralidade, a interação social entre seus pares, bem como a cultura, favorece o desenvolvimento tanto das funções psicológicas quanto do aspecto biológico, mesmo considerado secundário.

Assim, ao chegar ao local do atendimento, acolhíamos as crianças que estavam nos esperando com suas famílias, e as direcionávamos a participar de uma roda de conversa em que ocorriam a apresentação e os diálogos com toda a equipe. Nesse momento também aconteciam brincadeiras e dinâmicas para as famílias juntamente com as crianças.

Conforme Vygotsky (1987), o brincar é uma atividade criadora, em que fantasia, imaginação e realidade se relacionam na construção de novas possibilidades de interpretação, de ação e expressão pelas crianças, também como novas maneiras de criar relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Kramer (2007) também argumenta que esse momento de interação entre os adultos e crianças contribui para seu desenvolvimento social.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMER,1999, p.2)

Como estratégia de acolhida, fazíamos sempre uma roda de conversa para oportunizar espaço de diálogo e ampliação das vivências infantis. Na roda, o diálogo com as crianças fluía sobre suas vivências e expectativas com relação àquele momento lúdico.

[...] o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. (BRASIL, 1998, v.3, p.138)

Em seguida, apresentávamos o plano de ação das atividades lúdicas e as organizávamos para começar as brincadeiras. Começávamos com uma brincadeira cantada ou um jogo, e o concluíamos com uma história. A brincadeira é, desde o início, uma experiência que adquire quando compartilhada e que se enriquece na interação com outros sujeitos portadores de cultura (OLIVEIRA, 2012, p.114).

Os adolescentes, jovens e idosos também se aproximavam para brincar ou observar os momentos lúdicos. Ora, também as crianças ouviam causos contados pelos idosos.

[...] vivência de rodas de conversa com outras pessoas convidadas, pessoas mais velhas da comunidade ou estrangeiros, que possam narrar suas experiências, responder às curiosidades das crianças e explicar as diferenças culturais. (OLIVEIRA, 2012, p.237).

O costume de contar histórias para às crianças, Oliveira (2012), aponta que essa prática não acontece somente na escola, mas na tradição de inúmeros povos. Mitos e lendas relatadas pelos mais velhos esclarecem não só os mistérios da



natureza e do homem, mas também a origem do mundo, e assume um papel formidável na educação das gerações mais novas. A autora ressalta que tais histórias que temos hoje também nos pertence, porque nos foram narradas e registradas nos livros, como patrimônio para as futuras gerações que aumentam e que almejam receber de nós, da mesma forma que se fez no passado, a herança das narrativas. Ainda na visão da autora, além da riquíssima herança deixada por sua cultura, a criança que ouve histórias ganha um colo simbólico”.

No período das cheias do Pantanal, os espaços eram organizados de uma outra forma, improvisados, em cima de galhos de árvores, em cima de tratores, na própria residência, em cima de jirau<sup>11</sup> ou até mesmo no próprio transporte fluvial. Mesmo assim, as brincadeiras, jogos e histórias aconteciam. Nem com chuva, frio ou intensidade do sol, as crianças deixavam de brincar.

As crianças e suas famílias iam a pé, a cavalo, de lancha. E acordavam muito cedo. Em determinadas regiões saíam às três horas da madrugada, enfrentando as adversidades da natureza para poder chegar ao local do atendimento às nove horas.

As brincadeiras duravam em média de uma a seis horas. Não havia a preocupação com o tempo de duração, pois acompanhávamos o ritmo do espaço e do tempo do programa. Para Kramer (2007), muitas vezes nos prendemos aos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para fruição, para o fazer artístico ou a brincadeira.

As estratégias desses momentos lúdicos envolviam atividades motoras, jogos, brincadeiras e contação de histórias. As crianças traziam suas próprias brincadeiras, que eram incorporadas à dinâmica em andamento. Elas, então, eram estimuladas a explorar, descobrir, divertir-se, interagir, enfim, imaginar. As crianças, assim, exploravam os jogos e brincadeiras e histórias como protagonistas durante o tempo oportunizado no seu espaço de interação e de trocas de experiências estabelecidas por meio das relações com os adultos e seus pares.

Entre as brincadeiras propostas pelas crianças destacamos algumas: a bandeirinha, cantigas de roda, corre-cutia, pega-pega e até mesmo apresentação teatral organizada por eles com histórias de memória.

---

<sup>11</sup> Armação de madeira semelhante a estrado ou palanque, sobre a qual se constrói uma casa de modo a evitar a água ou a umidade.

Animação e disposição para brincar não faltava à criançada. Tudo era motivo de alegria, até mesmo as picadas dos mosquitos. Uma folha que caía durante as brincadeiras, transformava-se num momento feliz e único para elas. As crianças brincavam, jogavam e dramatizavam histórias.

A faixa etária das crianças atendidas era de um mês a 15 anos de idade. As crianças ficavam livres para participar ou não das atividades propostas, tendo livre acesso a sua família para consultas, tratamento dentário e vacinas, se fossem necessários.

Ao término das atividades, as crianças permaneciam perto de nós, enquanto aguardavam suas famílias para o retorno aos seus lares. Nesse momento acontecia também o banho de rio com as crianças mais próximas daquele local da ação. Corridas livres no campo ou na areia, futebol, entre outras.

O momento cultural também se fazia presente nas ações: as crianças apresentavam as músicas e histórias que haviam aprendido, não só naquele encontro, mas também nos encontros anteriores. Conforme as ações foram se repetindo, as crianças começaram a se organizar para organizar um momento cultural. Esse momento era uma narrativa de história, uma música coreografada ou a dramatização de uma situação que foi vivenciada.

Assim, o desafio inicial das atividades lúdicas era fazer com que as crianças, mediante jogos, brincadeiras e histórias, interagissem com a equipe multidisciplinar durante os atendimentos (que duravam em média de cinco a sete horas), e que o local se tornasse um ambiente aconchegante, prazeroso e descontraído.

## **2. “BRINCAR É UMA FORMA DE SE DIVERTIR QUANDO A GENTE É CRIANÇA...”<sup>12</sup> DIREITOS DA CRIANÇA E O DIREITO AO BRINCAR**

Na presente seção discutiremos, sobre como se configurou a história dos direitos da criança, percorrendo um caminho histórico até a consolidação dos mesmos na sociedade atual. Exploraremos tal caminho, apresentando documentos legais que resguardam a criança, quanto ao direito à educação, à alimentação e à saúde, considerando-os direitos essenciais para o desenvolvimento infantil, dando destaque para o brincar como um direito também fundamental, por promover o desenvolvimento pleno de capacidades física, emocional, afetiva e cognitiva das crianças.

Desta forma, para uma melhor dialogicidade e reflexão das conquistas dos direitos e sua efetivação foi preciso numa consistência teórica, uma breve abordagem considerando como ponto de partida os documentos que amparam os direitos da criança, em contrapartida com os dados que apontam as irregularidades e distanciamentos da efetivação dos mesmos, traçando um paralelo, apontando que apesar dos avanços, muito se tem a fazer para a efetivação das políticas da infância.

A visibilidade da infância na sociedade contemporânea é apresentada em documentos legais de âmbito internacional. Tais documentos contêm discursos sobre uma infância repleta de direitos, mas que ao mesmo tempo contradiz seu conteúdo quando a situação de vulnerabilidade social em que as crianças se encontram é exposta pelos dados da realidade.

Nas abordagens dos estudiosos e nos documentos que legitimam os direitos humanos da criança, constatamos a infância como um momento peculiar da vida, consagrado ao lúdico e às brincadeiras, à fantasia, à imaginação, aos sonhos e aos devaneios, desprovido, portanto de obrigações. Mas será que esta infância lúdica é vivida universalmente igual por todas as crianças?

Buscamos, nos textos de Andrade (2010), referências sobre as pesquisas que contemplam os Direitos Humanos. A autora discorre sobre a construção e avanços desses direitos, como um processo gradativo de muitas lutas, debates e envolvimento coletivo de sujeitos em um determinado momento histórico, para legitimação da criança como protagonista e sujeito de direitos.

Nesse processo buscamos destacar o brincar na perspectiva dos estudos de Vygotsky (1987), Manson (2002), Dinello (1990), Kishimoto (2002), Froebel (1912) e

---

<sup>12</sup> Fala da Criança 11.

de Huizinga (1971), que concebem o brincar, como um direito de suma importância para o desenvolvimento infantil. Para esses autores, o ato do brincar é considerado como uma atividade fundamental, pois é brincando que as crianças descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social.

## **2.1 “Brinco e estudo.”<sup>13</sup> Criança, sujeito de direitos: da teoria à prática**

Conforme consta dos documentos legais que resguardam os direitos das crianças, elas devem ter acesso à educação, alimentação e saúde, sendo tais elementos essenciais para o desenvolvimento infantil. Dentro destes direitos está inserido, como já destacamos anteriormente, o direito ao brincar, visto que, de acordo com estudos, as experiências lúdicas vivenciadas no decorrer da infância, auxiliam na sua formação como sujeito.

Portanto, tendo a infância e o brincar como essenciais na vida das crianças, faz-se relevante a reflexão de como a infância está sendo vivida.

Andrade (2010) sinaliza que o reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é um acontecimento recente não só na história brasileira, mas também em outros países do mundo. Tanto a história dos direitos da infância como a história da criança são uma construção social quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos entraves para sua efetivação.

De acordo com Soares (1997), os investimentos científicos sobre a infância a partir do século XIX, em especial da Psicologia e Pedagogia, contribuíram para a construção de imagens da criança como um “vir a ser” e para a construção de práticas normativas quanto ao seu desenvolvimento e atendimento. No campo dos direitos, a ciência colaborou por meio de seu desenvolvimento, para uma percepção da infância como sendo um período composto por sujeitos com necessidades de proteção em todos os aspectos que envolvem a vida humana.

No século XX, o discurso predominante sobre a criança atribuiu-lhe o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais (ANDRADE, 2010).

Apesar de os direitos da criança terem sido construídos numa trajetória histórica pautada na legislação, na contemporaneidade muitas lacunas ainda são

---

<sup>13</sup> Fala da Criança 17.

encontradas na efetivação dessas políticas públicas voltadas para a infância (ANDRADE, 2010).

As pesquisas que contemplam os Direitos Humanos apresentam os três eixos históricos essenciais para o ser humano, que são: Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776), Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, surgida da Revolução Francesa (1789) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada pelas Nações Unidas em 1948 (ANDRADE, 2010).

Nessas declarações estão contidos os conceitos, como o de liberdade, trabalho ou religião, os quais não aconteceram naturalmente, foram frutos de discussões e de muitas lutas de uma coletividade de sujeitos. As discussões fundamentadas em questões políticas e sociais tiveram avanços gradativos e drásticos e de retrocessos com momentos sangrentos e obscuros.

Os direitos do homem, por mais fundamentais que possam ser, são direitos históricos, que nascem em certas circunstâncias, e que na verdade se caracterizam por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes. A luta por novos direitos surge de modo gradual e não todos ao mesmo tempo. O conjunto de direitos do homem modifica-se e continua a se modificar com a mudança das condições históricas. Assim pode-se afirmar que não existem direitos fundamentais, ou seja, o que parece fundamental num certo contexto histórico e numa determinada civilização não é fundamental em outros momentos ou em outras culturas. (FULLGRAF, 2001, p.29)

Para Andrade (2010), considerar os conceitos de infância e criança como construções históricas confirma a historicidade da luta dos direitos para essas categorias sociais.

É a partir do século XVI que se iniciam as mudanças mais significativas, que viriam a alterar a posição e estatuto das crianças relativamente aos adultos. Atitudes associadas à sobrevivência, proteção e educação das crianças, que, gradualmente se foram fortalecendo durante os séculos XVII e XVIII, começaram a permitir delinear um espaço social especial destinado às crianças, no qual é já possível salvaguardar algumas das suas necessidades e direitos. (SOARES, 1997, p.78)

No Brasil, segundo Andrade (2010, p.87),

[...] a construção dos direitos das crianças percorre uma história configurada por lutas, avanços, embates e desafios para que os princípios estabelecidos nos dispositivos legais internacionais sejam incorporados ao quadro legal específico das nações.

Para uma melhor compreensão da explicação, Bobbio (2004), quando reflete sobre os direitos no mundo contemporâneo, diz que a evolução dos direitos –

sobretudo dos direitos sociais, para se converterem em direito positivo, portanto, inscritos no âmbito das constituições ou das leis em geral – dá-se por meio de um processo.

Em primeiro lugar, ocorrem experiências, pressões, num jogo mais segmentado. Disto resulta algo generalizado, ou seja, há uma generalização daquela discussão, daquela pressão. Depois, criam-se novas expectativas que acabam por atingir vários países, várias nações. Ganham, assim, um caráter de internacionalização. No caso dos direitos da criança, a Declaração da ONU a esse respeito é de 1959.

Ao discorrer sobre os direitos, Bobbio (2004) indica a influência das condições históricas na construção desses direitos. Diante do pensamento do autor, o direito anunciado nas declarações vem com uma dimensão histórica fundamentada em determinadas exigências de cada contexto social.

Na visão de Andrade (2010), os direitos da criança foram determinados e constituídos de acordo com a sociedade de cada época, sendo historicamente negligenciados por muitos períodos e conquistados duramente mediante muitas lutas políticas que tinham certos embasamentos científicos.

Andrade (2010) sinaliza que a Constituição de 1988 mostrou avanços com relação aos direitos sociais e às possibilidades de concretização do Estado de Bem-Estar Social; evidenciou a necessidade de descentralizar a política administrativa com ênfase no papel do município e, principalmente, na garantia de participação da sociedade civil na implementação das políticas sociais. Em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã.

Segundo Angotti (2006, p.18),

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança, um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

A despeito de todo o aparato teórico e legal que valoriza os direitos da criança na atualidade, persistem ainda práticas excludentes e também um quadro legal em defesa dos direitos da infância, na sua maioria ainda não efetivados, o que requer a intensificação das lutas pelos direitos das crianças em nossa sociedade.

Apesar dos avanços legais em relação aos direitos da criança, o panorama global sobre a infância demonstra que essa categoria ainda

não é prioridade na agenda governamental de muitos países, resultando na ausência de investimentos do Estado em políticas e dispositivos legais para a efetivação dos direitos das crianças. (ANDRADE, 2010, p.145)

Com relação aos impactos da globalização nos direitos da infância, Tomás (2006) *apud* Andrade (2010) foca o “hiato” permanente entre as cláusulas internacionais e a realidade local de milhões de crianças.

Sarmiento (2001, p.25) afirma que:

A globalização produz efeitos contraditórios e complexos na identidade contemporânea da infância, agindo sobre dois polos. No primeiro polo, registra-se a tendência reguladora dos organismos internacionais, dentre eles a ONU, Unicef, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) visando ao que seja “o melhor interesse da criança”, e no segundo, revelam-se os índices alarmantes quanto ao agravamento da situação mundial da infância. Como afirmou a diretora executiva do Unicef em 2004, na reunião dos líderes dos países mais ricos, sobre dados da terrível situação em que se encontram as crianças dos países pacíficos: “12.500 crianças morrem de malária, uma criança fica órfã a cada 14 segundos de vida à SIDA/AIDS, é negada escolarização a 65 milhões de meninas, 160 milhões encontram-se em situação de má nutrição e 22.000 crianças morrem de diarreia.

Constata-se que a visibilidade da infância na sociedade contemporânea é mostrada por documentos legais de âmbito internacional. Esses documentos vêm recheados de discursos sobre uma infância de direitos, mas ao mesmo tempo contrariam seu conteúdo quando o cotidiano de muitas crianças em situações de vulnerabilidade social é observado.

Este paradoxo assola sobremaneira a realidade brasileira marcada por um quadro de miséria, abandono, exploração e violação dos direitos de grande parte da população infantil proclamados com a Constituição Federal (1988) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (1990). (ANDRADE, 2010, p.86)

Compreende-se na teoria discursos bem argumentados e amplamente divulgados, porém, na prática, uma realidade desigual e esvaziada de direitos.

[...] ao falar-se (e ao estudar-se) as crianças, produzem-se, na ordem do discurso e na ordem das políticas sociais, efeitos contraditórios, que resultam da extrema complexidade social da infância e da heterogeneidade das condições de vida. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.14)

Nota-se, diante desse contexto, uma contradição na política da infância, pois, enquanto temos um discurso assegurado valorizando a infância, percebemos uma

violência no tocante aos direitos da maioria das crianças do mundo. Conforme destaca Andrade, com base em dados do Unicef:

[...] 2008, o Brasil possui a maior população infantil de até seis anos das Américas, representando 11% de toda a população brasileira. Conforme os dados socioeconômicos, a grande maioria das crianças na primeira infância se encontra em situação de pobreza. Aproximadamente 11,5 milhões de crianças, ou 56% das crianças brasileiras de até seis anos de idade, vivem em famílias cuja renda mensal está abaixo de ½ salário mínimo per capita ao mês. Os dados estatísticos revelam, ainda, que as crianças são especialmente vulneráveis às violações de direitos, à pobreza e à iniquidade, a exemplo das crianças negras que apresentam quase 70% mais de chance de viver na pobreza que as brancas. (ANDRADE, 2010, p.86)

Diante desse panorama, percebe-se que as oportunidades não são de acesso a todas as crianças. A situação mundial da infância é um quadro degradante, o descaso prejudica milhões de crianças, comprometendo profundamente o futuro. Os dados do Unicef<sup>14</sup> apresentados por Andrade (2010) são relevantes para compreendermos a ausência da eficácia dos direitos das crianças e de viver uma infância lúdica.

Esses dados revelam ainda que é preciso acelerar os passos na efetivação desses direitos, pois, ao nascer, as oportunidades de vida de crianças pobres são excluídas. O contexto em que estão inseridas determina o tipo de vida que terão na sociedade, bem como as oportunidades de desenvolvimento, enquanto ser social, que lhe serão propiciadas ao longo de sua trajetória.

Pode-se constatar nesse quadro de vulnerabilidade social da criança, também no relatório do Unicef (2014), que apresenta em números a situação Mundial da Infância:

Aproximadamente 90 milhões de crianças – que teriam morrido antes de completar 5 anos de idade caso as taxas de mortalidade infantil tivessem permanecido no mesmo nível de 1990 – foram salvas. Em grande medida, isso se deve ao progresso feito nas áreas de imunização, saúde e serviços de água e saneamento. / [...] / Os dados ainda apresentam desde 1990 melhoras na nutrição uma redução de 37% na ocorrência de retardo no crescimento. No que tange a educação, mesmo nos países menos desenvolvidos a matrícula acelerou: enquanto em 1990 apenas 53 em cada 100 crianças pertencentes a esses países tiveram acesso à escola, em 2011 o número havia aumentado para 81 em cada 100. (UNICEF, 2014)

---

<sup>14</sup> United Nations Children's Fund, isto é, Fundo das Nações Unidas para a Infância, um organismo da Organização das Nações Unidas (ONU).



Apesar dos esforços realizados nas últimas décadas para reduzir esse índice de mortalidade infantil, percebemos que a desnutrição infantil está relacionada à pobreza e às desigualdades sociais. É um problema de proporções alarmantes na maior parte do mundo, considerado um expressivo fator de mortalidade de crianças nos países em desenvolvimento.

Constata-se também, nos dados da Unicef de 2014, desigualdades sociais, por causa da má distribuição de renda, atingindo as crianças menos favorecidas:

As crianças mais pobres do mundo têm cerca de três (2,7) vezes menos chance do que as mais ricas de contar com assistência qualificada durante o nascimento, o que impõe a elas e às suas mães um maior risco de sofrer complicações relacionadas ao parto. / No Níger, todos os domicílios urbanos possuem acesso à água potável, mas apenas 39% dos domicílios rurais têm esse benefício. / No Chade, para cada 100 meninos que chegam à escola secundária, apenas 44 meninas conseguem o mesmo, o que as afasta da educação formal e das proteções e serviços que as escolas podem oferecer. (UNICEF, 2014)

Assim, as crianças se tornam invisíveis e excluídas, seja da educação, da saúde e do lazer. A infância não é vivida igualmente por todas as crianças, ela sempre será influenciada pelas diversas condições econômicas e sociais postas na sociedade. Embora sujeitos de direitos, as diferentes realidades sociais e econômicas vivenciadas pelas crianças colocam em questão a idealização de uma infância repleta de oportunidades. Colocando em questão também o direito ao brincar, distante da realidade de muitas crianças.

Constatamos, então, que apesar do avanço na legislação com relação aos direitos das crianças, é extremamente urgente a construção de políticas públicas para uma verdadeira efetivação desses direitos fundamentais, que garantam além de saúde, educação e alimentação, o direito a uma infância lúdica, o direito ao brincar, para o pleno desenvolvimento desses indivíduos.

Abordaremos mais à frente como o brincar foi conquistado como direito na legislação, e como tal elemento se faz extremamente relevante no desenvolvimento real das crianças.

## 2.2 “Criança não trabalha, criança dá trabalho...”<sup>15</sup> direito ao brincar

Em meio a esses direitos conquistados e construídos para a infância, nos atentamos neste trabalho a um direito essencial no processo de desenvolvimento humano – o direito ao brincar e sua importância. Estudos descrevem a brincadeira como uma maneira de produção e de prática cultural e também, ao mesmo tempo, uma forma de continuidade da cultura humana.

No processo do brincar, a criança se apropria da cultura e da linguagem social do contexto em que está inserida, desenvolve costumes, cultura e aprendizagens. Considerando este entendimento, de que a brincadeira é um constructo social, o brincar é uma dimensão eminentemente humana. Na ação de brincar a ludicidade atua no desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, de comunicação, socialização, afetivas e emocionais.

Com base nessa perspectiva, do brincar como elemento crucial no desenvolvimento humano, faz-se necessário analisar as leis que legitimam e direcionam o direito ao brincar.

Constatam-se a garantia dos direitos da criança e a importância dos seis anos de vida como assunto de prioridade por governos, organizações internacionais e organizações da sociedade civil. Porém, os direitos conferidos hoje às crianças demandaram muita dificuldade no percurso de sua implementação, que ocorreu de forma gradativa, como destaca Corbellini (2012):

1924 – A Liga das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança. A declaração estabelece os direitos da criança aos meios para seu desenvolvimento material, moral e espiritual; ajuda especial em situações de doença, incapacitação ou orfandade; prioridade no atendimento em situações difíceis; imunidade contra exploração econômica; e educação em um ambiente que inspire um sentido de responsabilidade social. Porém, tal declaração não teve o impacto necessário ao pleno reconhecimento internacional dos direitos da criança, talvez até como decorrência do próprio panorama histórico que já se desenhava e do previsível insucesso da Liga das Nações. (CORBELLINI, 2012, p.2)

Corbellini (2012) ainda acrescenta que em 1948, apenas com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, houve um reconhecimento, pela primeira vez,

---

<sup>15</sup> Trecho da música *Criança não trabalha, criança dá trabalho*, de Arnaldo Antunes, de 1998.

universalmente, que a criança deve ser sujeito de cuidados e atenções especiais. Isso só foi possível devido à eficácia do item 2 do artigo XXV, que preceitua que “a maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especial a todas as crianças, nascidas dentro e também do matrimônio, usufruirão da mesma proteção social” (ONU, 1948, p.2).

Já em 1959, a Assembleia Geral da ONU<sup>16</sup> adota a Declaração dos Direitos da Criança, com relação à discriminação, a ter um nome e uma nacionalidade. Estabelece especificamente os direitos da criança à educação, cuidados de saúde e proteção especial. Essa declaração tornou-se um norte para a atuação, privada e pública, em benefício da criança.

Ao afirmar que “a humanidade deve dar à criança o melhor de seus esforços”, a declaração passou a constituir-se, no mínimo, num marco moral para os direitos da criança, em especial ao brincar, lazer, esporte, cultura e educação. Em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”. E ainda, no seu artigo 24, estabelece “o direito ao repouso e ao lazer”.

Na construção dessas políticas e leis que reconhecem a criança como sujeito e detentora de direitos, destaca-se ainda a proclamação Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, explícito no sétimo de seus princípios que consigna:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade. [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. [...] (ANDRADE, 2010, p. 87)

Corbellini (2012) discorre que, em 1966, são adotados o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional referente aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Os acordos advogam a mercê da proteção da criança contra exploração e promovem o direito à educação. A referida autora acrescenta que:

---

<sup>16</sup> Organização das Nações Unidas, órgão multilateral criado no pós-guerra de 1945 como uma instância do concerto das nações para a garantia da paz e da autodeterminação dos povos, tendo sido seu primeiro presidente o brasileiro Oswaldo Aranha.

1973 – A Organização Internacional do Trabalho adota a Convenção nº 138, que trata da Idade Mínima para Admissão no Emprego, determinando em 18 anos a idade mínima para o trabalho que pode comprometer a saúde, a segurança ou a moral do indivíduo. / 1979 – A necessidade de se dar força de tratado, legalmente vinculante, aos direitos da criança, tornou-se cada vez mais urgente, tanto que, por ocasião do Ano Internacional da Criança e das comemorações pelos 20 anos da Declaração dos Direitos da Criança, em 1979, por iniciativa da delegação da Polônia, a Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas começou a elaborar um projeto de convenção. (CORBELLINI, 2012, p.2-3)

A Assembleia Geral da ONU, em 1989, aprova por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança, passando a vigorar em 1990. No mesmo ano o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança adota a Declaração Mundial com relação à Sobrevivência, à Proteção e ao Desenvolvimento da Criança, deste modo como um plano de ação para implementá-la na década de 1990.

A referida convenção cria ações imediatas para a eliminação do trabalho infantil. E também reuniu, em único documento, as diferentes medidas internacionais de proteção à criança representando um forte instrumento inovador, reconhecido internacionalmente, dos direitos das crianças, um marco fundamental no percurso da construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças.

Dessa maneira constamos a significância da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que deu surgimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente, que expressou uma certa revolução, ao adotar a doutrina da proteção integral.

Corbellini (2012) afirma que foi necessário que a sociedade, reconhecesse a importância do cuidado da criança e do adolescente como um assunto prioritário. Deste modo, estudiosos e todos envolvidos nos assuntos referentes à criança e ao adolescente, instituíram a Doutrina da Proteção Integral, que consiste no tratamento da questão da criança e do adolescente como prioridade absoluta.

Assim mais recente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Como observa Marcílio (1998, p.50), o Brasil antecede às normas da convenção ao reconhecer a criança como sujeito de direitos na Constituição de 1988, em conformidade com o disposto no caput do artigo 227 da Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à

alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, *apud* MARCÍLIO, 1998, p.50).

Em complementação aos direitos da criança estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, Corbellini (2012, p.3) registra:

2000 – A Assembleia Geral da ONU adota dois Protocolos Facultativos em complementação à Convenção sobre os Direitos da Criança: um sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados, o outro sobre venda de crianças, prostituição infantil e pornografia infantil. / 2002 – A Assembleia Geral da ONU realiza uma Sessão Especial sobre a Criança, em uma reunião que, pela primeira vez, discute especificamente questões relacionadas à criança. Centenas de crianças participam como membros de delegações oficiais, e líderes mundiais comprometem-se com a defesa dos direitos da criança, por meio de um pacto denominado "Um mundo para as crianças". / 2007 – Cinco anos após a Sessão Especial sobre a Criança, realizada na Assembleia Geral da ONU, o acompanhamento dos desdobramentos resulta em uma Declaração sobre a Criança, adotada por mais de 140 governos. (CORBELLINI, 2012, p.3)

Nota-se que nos trinta anos transcorridos entre a declaração e a convenção houve um amplo desenvolvimento dos instrumentos internacionais, o que favoreceu uma amplitude aos Direitos da Criança em âmbito internacional. Também por outro sentido, a consciência internacional, de respeitar tais direitos, amadureceu em face da necessidade cada vez mais acessível de deter-se aos desprezíveis processos de desnutrição, morte, abuso e estupidez, pelos quais a maior parte das crianças do mundo tem sofrido.

Esses direitos no Brasil estão garantidos em documentos legais como foi a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996).

Assim o direito ao brincar é sinalizado no Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 16, inciso IV, apresenta: “Art. 16 O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) IV. Brincar, praticar esportes e divertir-se.”

Em seu artigo 29, o ECA estabelece a proibição do trabalho para menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz, e aponta o direito à liberdade, incluindo o brincar, a prática de esportes e a diversão.

O brincar nesses documentos é concebido como um meio constitutivo da infância, sendo ele para a criança uma das principais formas de expressão que

permitem o desenvolvimento da autoestima, a investigação e aprendizagem na interação com as pessoas e com o mundo físico e social. Nesses documentos, o brincar é privilegiado, com significado, como uma atividade que ocupa a maior parte do tempo na infância.

Sabemos que por meio das atividades lúdicas que são oferecidas às crianças, estas se socializam, se tornam independentes, autônomas e protagonistas, pois a brincadeira e o jogo trazem vantagens sociais, cognitivas e afetivas.

Segundo Dinello (1989, p.24),

[...] a socialização através dos jogos e brincadeiras: graças à presença do outro, o adversário, que se torna meu companheiro, cada um pode expressar-se. Desde então o companheiro torna-se parte integrante de mim mesmo, e é assim que eu aprendo a colocar-me no lugar do outro, com quem eu posso ser ao mesmo tempo eu mesmo e um outro. Não é senão na medida em que sou adversário que eu posso estabelecer a diferença. Na medida em que ele se torna tão importante quanto eu no jogo, ele se torna eu, e eu me transformo nele.

Neste sentido, nessa ação lúdica permite a formação de indivíduos com uma certa flexibilidade e alteridade capazes de interagir com o meio, desenvolvendo sua capacidade de produzir conhecimentos.

Entende-se que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição de valores e da sociabilidade, e apesar de todo aporte teórico que tem surgido sobre o tema, afirmando a importância da brincadeira, ainda assim encontramos ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade de menor importância.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento que norteia também as propostas curriculares da Educação Infantil, apresenta-se relevância do brincar e, esclarece:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (DCN, 2010, p.18)

Diante disso, compreende-se que, para as crianças conseguirem desenvolver suas capacidades de imaginar e criar, é fundamental propiciar a elas um repertório, diversidade e riqueza nas experiências lúdicas.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, são apresentadas as possibilidades de vivências oferecidas às crianças, em

que se respeitam as suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício de sua cidadania, deve estar embasada nos seguintes princípios:

[...]

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

(RCNEI, 1998, p.13)

Conforme declarado nos princípios do RCNEI (1998), especificamente sobre o direito concebido ao brincar, é importante destacar que, na visão de Kishimoto (2008, p.5), o brincar é um direito essencial:

[...] porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar, sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A Educação Infantil ainda é o nível de ensino que pode oferecer às crianças, por meio do brincar, possibilidades de liberdade de expressão, imaginação, criatividade e inovação. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.27),

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a

imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Isso explica que quando uma criança está orientando sua ação pelo significado da situação e por uma atitude mental e não somente pela percepção imediata dos objetos e situações, ao brincar, os gestos, sinais, objetos e espaços são considerados e representam algo daquilo que parece ser. Assim, brincando as crianças reinventam e reformulam os fatos de onde surgiram, tendo consciência de que estão brincando.

As mesmas assumem o papel enquanto brincam, sendo esse um elemento principal entre elas. Quando assumem outros papéis na brincadeira, procedem face à realidade de forma não como acontece exatamente, substituindo e transferindo suas ações rotineiras pelas ações e características do papel adotado aproveitando-se de objetos substitutos.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (RCNEI, 1998, p.27-28).

Na observação do RCNEI (1998), de que para brincar é necessária certa independência da criança para facilitar a escolha de seus pares e os papéis que irão adotar no interior de um determinado seja enredo ou tema, cujos desenvolvimentos dependem do desejo de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras criadas e inventadas e por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a capacidade de resolver problemas que lhes são relevantes e significativos.

Por isso, propiciando a brincadeira, cria-se um espaço oportunizando às crianças experimentar o mundo e interiorizar um entendimento peculiar sobre sentimentos, pessoas e inúmeros conhecimentos.

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente



da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras. (RCNEI, 1998, p.28).

Porém, todo esse aparato legal não garante na prática o direito de brincar. E assim, entre o discurso e a realidade, o tempo e o espaço do brincar vão sendo reduzidos, sendo este visto até mesmo como atividade oposta ao trabalho.

Dinello (1989) destaca que em outros períodos a criança começava sua vida no trabalho com acompanhamento de seus familiares, como uma maneira de aprender um ofício e comportamentos que futuramente levaria para a vida adulta, ao mesmo tempo em que auxiliava a família. Na visão do autor, tratava-se de uma iniciação, socialização e educação.

Na atualidade, ao contrário, milhões de crianças são submetidas ao trabalho escravo na realidade produtiva atual, obrigadas a sustentar suas famílias, vivem uma existência que supõe uma negação da infância, por um lado, e o envelhecimento prematuro, por outro.

Andrade (2010) sinaliza que a brincadeira é um direito inserido no documento editado no ano de 1997, “Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças”.

Nossas crianças têm direito à brincadeira. Nossas crianças têm direito à atenção individual. Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza. Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde. Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão. Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos. Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade. Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos. Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche. Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (ANDRADE, 2010, p.96).

Desta forma, olhar a criança como sujeito de direitos, promover e defender as brincadeiras são desafios e atitudes importantes, na atual sociedade com suas

grandes transformações. Principalmente nas grandes cidades com diminuição de espaços públicos de lazer, a insegurança nas ruas e a desmotivação para o brincar impedem as crianças viver uma infância lúdica, de vivências cruciais para sua plena formação social, afetiva, cultural e cognitiva.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e às atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem empenhar-se em propiciar o gozo deste direito.

Sendo o brincar um direito legalmente constituído, Emerique (2005) afirma a inegável importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança. Para o autor, essa significância tem merecido um olhar especial de psicólogos, educadores e pesquisadores de outras áreas do conhecimento que enfatizam o brincar como fator fundamental para o pleno atendimento das necessidades das crianças.

Emerique (2005) ressalta que nas brincadeiras a criança aprende a se colocar na perspectiva do outro, a representar papéis do mundo adulto que irá desempenhar quando adulto, bem como desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais. Ao brincar, a criança cria um ambiente facilitador que faz com que ele se revele de uma maneira mais espontânea do que na vida real, recriando do seu ambiente e, ao mesmo tempo transformando-as ao seu bel-prazer.

Assim, explicita o autor, a infância como um fator que marca o ser, pois essas experiências lúdicas influenciam profundamente a forma como os indivíduos se desenvolvem e como se constroem enquanto seres sociais.

O homem é um animal prematuro que não vem ao mundo pronto e acabado; é o ser mais plástico da natureza, o menos determinado pelas limitações hereditárias, nascendo com uma enorme capacidade de inventar, de mudar. No entanto acaba utilizando esse mesmo potencial para criar os mais sofisticados mecanismos de defesa, de resistência a mudança, fechando-se em suas concepções e em seus pontos de vista, brigando por preconceitos, que transforma em suas verdades, as quais defende com unhas e dentes. (EMERIQUE, 2005, p.13-14).

Nessa perspectiva, Kishimoto (2002) alerta que a criança não nasce sabendo brincar. Ela necessita aprender, no processo das interações com outras crianças e com os adultos, nas relações que estabelecem com os outros e com a cultura na qual está inserida, descobre em contato com objetos e brinquedos, maneiras de manusear esses materiais. Ao observar outras crianças e as intervenções da professora, ela

aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Desta forma, o brincar não é apenas coisa de crianças, só da infância, mas integra o processo de aprendizagem e de crescimento por toda a vida. Como explica Huizinga (1971, p.7): “Nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica. ”

Portanto, a maneira como se joga significa não menos que a maneira como estamos no mundo.

Em resumo, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade. / A criança é cidadã, ela é capaz de escolher e também ter acesso aos seus próprios brinquedos aos jogos e as brincadeiras, interage com as pessoas, expressa o que consegue realizar e manifesta em seus gestos em seus olhares, em suas palavras como percebe o mundo. (VYGOTSKY, 2003, p.131)

Contudo, o brinquedo é a maneira pela qual a criança resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações do seu contexto em que está inserida e que é, eminentemente, um mundo dos adultos. Ao brincar, a criança expressa a sua realidade, criando situações imaginárias em que se comporta como se estivesse agindo no mundo do adulto, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que apresentam ser.

Nesse processo, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode fazer de conta e colocar-se no lugar do adulto. Nas brincadeiras, a criança aprende a se colocar na perspectiva do outro, a representar papéis do mundo adulto que irá desempenhar no decorrer da vida, bem como desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais.

Assim, brincar não é uma ação intuitiva da criança, é compreendida como uma atividade que possui característica objetiva, sendo a maneira que a criança encontra de se envolver no mundo social criado pelos adultos, mediante as possibilidades emocionais, físicas e cognitivas que apresentam para aquele instante de seu desenvolvimento.

O brincar, como direito da criança, é uma ação comum a todas as crianças, independentemente de cultura, religião, raça ou classe social, como explica Kishimoto (2008, p.1):

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Percebe-se que a imaginação e a fantasia no processo da brincadeira não surgem como uma válvula de escape da realidade, conduzindo a criança a criar um mundo descontextualizado do mundo do adulto. Ao contrário, as brincadeiras são necessárias como meio de ajudar a criança a vivenciar esse mundo no qual está inserida.

Segundo Oliveira (1997, p.17),

Brincar é uma atividade universal, encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. Evidentemente, as várias modalidades lúdicas não existem em todas as épocas e também não permanecem imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, o brincar se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções cultural e tecnológica. Os jogos e as brincadeiras são assim transformados continuamente.

Para Froebel (1912) *apud* Kishimoto (2008), a fase da brincadeira é destacada como a mais importante da infância e também do desenvolvimento humano. Neste período, por ser a autoativa do eu, a representação das necessidades e impulsos dos interiores. Assim, afirma:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio é, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um toda-vida natural interna no homem e todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que sempre, com determinação auto ativa, perseverando esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e de outros. Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, p.55, *apud* KISHIMOTO, 2008, p.68)

A brincadeira deve ser compreendida como uma atividade séria e essencial para o pleno desenvolvimento das capacidades das crianças. Froebel (1912), citado por Kishimoto (2008), ressalta que a brincadeira especialmente nos primeiros anos é de fundamental importância, pois ao brincar a criança desenvolve gradativamente seu corpo por inteiro refletindo durante toda sua existência humana.

Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou na prática, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem idéia sobre o significado sobre o significado disso. Por tal razão a criança neste estágio começa a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como com as expressões dos olhos e face. (FROEBEL, 1912, p.48, *apud* KISHIMOTO, 2008, p.69)

O autor também ressalta o caráter antropomórfico da conduta infantil da criança que no ato de brincar e falar, ambos formam os elementos pelos quais a criança vive. A criança nessa etapa de desenvolvimento certifica a cada coisa as propriedades da vida, sentimento e fala representando seu interior para fora, designando a mesma atividade para todas as coisas, um seixo e uma lasca de madeira, para a planta, a flor e o animal. Ao brincar a criança amplia sua imaginação e criatividade podendo libertar-se dos conflitos e pressões a que é submetida no seu cotidiano.

Trazemos a fala de Manson (2002, p.30), que define alguns significados relacionando criança a brincadeiras:

Em grego, todos os vocábulos referentes às atividades lúdicas estão ligados à palavra criança (païs). O verbo paízeim, que se traduz por 'brincar', significa literalmente 'fazer de criança'. [...] Só mais tarde paignia passa a designar indiscutivelmente os brinquedos das crianças, mas são raras as ocorrências. [...] Em latim a palavra ludibrium, proveniente de ludus, jogo, também não está ligado à infância e é utilizado num sentido metafórico. [...] Quanto à palavra crepundia, frequentemente traduzida por 'brinquedos infantis' parece só ter adquirido sentido depois do século IV, e encontramos frequentemente na pluma dos humanistas renascentista [...]

Manson (2002) ressalta que tanto gregos quanto latinos elaboraram as primeiras reflexões acerca do lugar em que o brinquedo ocupava na vida da criança. Mesmo nas comunidades primitivas ou na sociedade atual, o brincar propicia uma construção simbólica do mundo.

No mundo do faz-de-conta, um outro senso da realidade é experimentado, impulsionando a confiança na possibilidade de transformação da realidade, marcada por novo imaginário, novos

princípios e novos valores gerados na solidariedade, ousadia e autonomia que as atividades lúdicas podem comportar. Isso é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro, e nesse enlace – recordemos o étimo da palavra brincar: vinculum, no latim – constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes na nossa época, restituindo-nos o senso de pertencimento igualitário. Não é à toa que justo a brincadeira, em tempos tão hostis, pode contribuir para trazer para a realidade a utopia de um mundo melhor, no qual todos estejam incluídos. [...]. Brincar é um meio de aprender a viver e de proclamar a vida. Um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos, ao longo da vida, enquanto restar dentro do homem a criança que ele foi um dia e enquanto a vida nele pulsar. Quem vive brinca. (FORTUNA, 2008, p.15)

Desta maneira o comportamento humano é essencial não só nesse processo de jogos de papéis, de imitação, mas também de reprodução, pois a criança passa à observação de exigências psicológicas que povoam os papéis sociais ocupados pelos adultos do seu contexto social.

Para Vygotsky (1984), o brinquedo tem relação direta com o desenvolvimento da criança, pois é por meio dele que a criança se apropria do mundo real, adquire conhecimentos, tem relações interpessoais e se integra culturalmente. Pois, como defende o autor, a interação da criança com o meio é determinante na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, explica:

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potência determinada através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p.97)

É por meio das experiências lúdicas que a criança reproduz muitas situações e sensações vividas, adquirindo por meio desse processo novos conhecimentos e descobertas, ampliando cada vez mais seus sentidos, que, para Pimentel (2007, p.226),

[...] tal como ocorre na atividade de aprendizagem, o jogo gera zona de desenvolvimento proximal, instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, cria modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já interiorizado.

Constatamos, assim, que o lúdico exerce um papel fundamental na construção da aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois, como aponta Vygotsky (1984), o brinquedo proporciona um espaço amplo de inúmeras ocasiões para que ocorram as mudanças de estágios conforme a necessidade e consciência. Enfatiza que é brincando, jogando, que a criança mostra seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, sua maneira de aprender e inserir-se em uma relação cognitiva com o mundo de coisas, pessoas, símbolos e eventos.

O autor ainda ressalta a interação como fator imprescindível. A criança interage com o brinquedo e o colega, e desta maneira constrói hipóteses que cria o conhecimento. A interação deve ser proporcionada de forma dialética com seu meio sociocultural. Pois, assim, o indivíduo transformará seu meio e também a si próprio. Estas constatações afirmam a importância inegável que o autor atribui à ludicidade na formação das funções complexas do comportamento humano.

A ludicidade é determinada pelas experiências socioculturais da criança. Desta forma, às crianças devem ser asseguradas condições e oportunidades para que possam ter uma infância lúdica, não somente no plano das leis, mas também no plano real e concreto, em que, de fato, o direito de brincar seja legitimamente reconhecido, respeitado, tendo a sua importância e o seu significado (VYGOTSKY, 1984).

Apesar dos estudos que tratam da importância do brincar na construção da infância, na construção do indivíduo, são inúmeros os desafios que precisam ser enfrentados para fazer com que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos. Mais especificamente, que o direito ao brincar seja tratado à altura de sua relevância para o desenvolvimento do ser humano.

Observamos que, no Brasil e no mundo, atualmente os movimentos e as lutas sociais vêm ganhando expressão para exigir que esses direitos sejam efetivados. Juridicamente os direitos vêm avançando. Entretanto, a realidade exposta na sociedade, configura que a concretude das leis não ocorre de forma adequada.

Portanto, a necessidade de políticas públicas voltadas para a criança rege a história de Direitos Humanos, mas atualmente, o maior impasse não é regular na legislação a situação da criança, mas sim unir o texto legal à realidade.

A discussão realizada com base em dados ao longo desse trabalho mostra que um dos desafios encontrados com relação aos direitos da criança são as condições precárias de vida das mesmas num contexto mundial, pois, conforme o panorama histórico apresentado, o índice de mortalidade infantil é considerado alarmante.

A expectativa de vida das crianças ainda é colocada em evidência para a maioria das mesmas que se encontram em situação de vulnerabilidade social e econômica. Desenvolver um olhar sensível e atento para a situação em que as crianças do mundo inteiro que se encontram com seus direitos violados, com a ausência de uma educação lúdica repleta de jogos e brincadeiras, deve ser uma preocupação de todos. Segundo o Unicef (2014), milhões de crianças estão sendo negligenciadas do direito de viver uma infância digna e lúdica.

Conforme ilustramos neste estudo, é direito da criança ter acesso não somente à alimentação, saúde e educação de qualidade, mas também ao brincar, que se constitui, juntamente com os citados anteriormente, como elemento fundamental e indispensável para o pleno desenvolvimento infantil.

Conforme preceituado no artigo 7º da Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, é explícito o direito à educação, incluído o direito ao brincar: “Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, sendo de competência da sociedade e das autoridades públicas garantir à criança o exercício pleno desse direito.” (ONU, 1959).

Nessa expressão legal, as crianças são incluídas no universo dos Direitos Humanos, direitos que envolvem educação, saúde, alimentação, proteção, lazer, profissionalização, cultura, dignidade e respeito.

Apesar de toda legitimação desses direitos, ainda não são suficientes. Os relatórios trazidos pelo Unicef (2014) sobre a situação mundial da vida das crianças apresentam dados relevantes de negligência com esses direitos conquistados. Iniciativas de mudar esse quadro encontram resistência à efetivação desses direitos humanos fundamentais.

O agravamento acentuado dos dados aponta a urgência de providências necessárias a serem tomadas, tanto de prevenção como de controle da violência pelas esferas governamentais, mediante políticas públicas destinadas para combatê-la, estabelecendo as ações e recursos destinados para esse fim.

Diante de tais transformações, com suas vantagens e desvantagens, que não podem ser negadas, deve-se pensar em possibilidades de atuação para mudar os aspectos negativos da realidade da infância. A ação fundamental a ser empreendida é resgatar o espaço da brincadeira na vida das crianças para dar significado a sua infância.



Na atualidade, atuar para preservar a brincadeira e transformar a realidade lúdica é um desafio de todos os atores sociais preocupados com a infância e a própria sobrevivência das sociedades humanas. Ter consciência desta realidade é o começo de qualquer ação que tenha como pressuposto o resgate do brincar, e, sobretudo, a preocupação de oferecer às crianças a oportunidade de exercer o direito de brincar.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada com crianças ribeirinhas a respeito do seu cotidiano, das suas brincadeiras e, sobretudo, traz as falas das crianças; o que elas pensam sobre o ato de brincar. Isso será apresentado na próxima seção.

### **3. “PRA ENTRAR NA CASA DO ZÉ, TEM QUE BATER O PÉ...”<sup>17</sup> O QUE DIZEM AS CRIANÇAS RIBEIRINHAS**

A presente seção tem por objetivo discutir e promover algumas reflexões a propósito das questões teóricas e metodológicas das pesquisas com crianças. Esperamos, com este estudo, dar visibilidade a pressupostos teóricos de autores que se preocupam em colocar a criança e a infância no centro do processo de pesquisa.

Além disso, será apresentada a pesquisa realizada com as crianças ribeirinhas, sua caracterização, metodologia, os sujeitos da pesquisa e o local em que aconteceu a coleta empírica. Serão apresentados também os resultados da coleta de dados realizada com as crianças ribeirinhas, suas falas e o cotidiano das mesmas.

#### **3.1 “Fala aqui, fala acolá, a criança vou escutar...”<sup>18</sup> Pesquisas com crianças**

Para as reflexões e discussões iniciais, trazemos algumas contribuições da Sociologia da Infância e das diversas áreas do conhecimento, no intuito de pensar a pesquisa com crianças, e num segundo momento as abordagens de autores que discorrem sobre metodologia de trabalho com crianças, propondo-nos a discutir alguns métodos e procedimentos que podem auxiliar no desenvolvimento destes.

Nos estudos sobre as pesquisas com crianças, destacamos as considerações de Rocha (2008), as quais alertam para a necessidade de desconstruir preconceitos e mudar pontos de vista: sair da visão do adulto com a criança. A autora afirma que a criança tem muito a contribuir, a dizer e a nos informar. Segundo ela, cabe ao pesquisador ouvir, escutar.

Para Rocha (2008), no caso da escuta da criança pelo adulto, haverá sempre uma interpretação orientada pelas próprias intenções propostas durante a ação comunicativa:

[...] a ênfase na escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. (ROCHA, 2008, p.46)

<sup>17</sup> Trecho da música A casa do Zé, de Edinho Paraguassu, do CD Brincar, 2000.

<sup>18</sup> Parafraseando a música O Pato, de Vinícius de Moraes, Toquinho e Paulo Soledade, 1980.

Com essa estratégia de escuta, o pesquisador poderá compreender o ponto de vista da criança, o que elas fazem, sentem e pensam sobre suas experiências, sobre sua vida, considerando que produzem e reproduzem a cultura adulta, buscando significações acerca de sua própria existência. Nesse sentido, é necessário que:

[...] o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]! Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar de adulto para poder entender, pelas falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância [...] (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p.91)

Para as autoras Silva, Barbosa e Kramer (2008, p.86), não basta ao pesquisador aprender a ver o mundo com olhos de criança, ele precisa aprender a ouvir, para que possa compreender gestos, discursos e ações. Afirmam ainda que esse aprender de novo a ver e ouvir, a ficar afastado, participar, anotar, a interagir enquanto observa, “se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzido na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano”.

Ao definir a metodologia da pesquisa, é preciso considerar uma proposta que privilegie sua experiência social com as crianças. É preciso também que o pesquisador considere a idade das crianças – pois crianças menores podem sentir dificuldades de se expressar apenas oralmente e por isso o pesquisador pode se utilizar também de outras formas de apreensão da expressão e comunicação, como, jogos e desenhos.

Desta forma, é importante destacar o porquê da necessidade de se fazer pesquisa com a criança, até mesmo para compreender a organização social na qual ela está inserida e com base nisso analisar suas respostas e comportamentos.

De acordo com Rocha (2008), a pesquisa sobre crianças veio a se consolidar no século XX, por meio da qual se passou a entender a criança como um “objeto de estudo”. Por consequência, passou-se a ver a criança de maneira diferenciada, no sentido de que possuem necessidades específicas e próprias de sua fase de vida. Os estudos se iniciaram pela Medicina e Psicologia e foram se ampliando para áreas da História, Sociologia e Antropologia.

Antes de ressaltarmos os detalhes para que se faça pesquisa com criança, é preciso compreender que o próprio conceito de infância não está dissociado às questões sociais, históricas, culturais que a criança vive e estas questões precisam

ser consideradas pelo pesquisador durante a coleta de dados, como ensinam Francischine e Campos (2008, p.107):

[...] o conceito de infância é determinado pelas condições sócio-históricas e pelas práticas discursivas que perpassam essas condições para assinalar que essa posição teórica determina práticas de investigação em que as ações humanas são compreendidas e explicadas nas suas relações com as condições históricas, institucionais e culturais[...]

Os aspectos teóricos e metodológicos das pesquisas com crianças devem considerar o pesquisador como alguém que conduzirá a pesquisa de modo a interferir o mínimo possível, como também deve observar não somente as repostas como algo isolado, mas como algo que advém de todo um contexto social no qual a criança está inserida.

Francischine e Campos (2008) destacam em seus estudos a importância da relação entre pesquisador e pesquisado, no sentido de se tomar cuidado nas interferências que o adulto possa fazer sobre a criança. E que para que isso não ocorra deve-se observar se o pesquisador não está exercendo “poder” sobre o pesquisado, fazendo-o com que este responda aquilo que se deseja ouvir e não o que verdadeiramente a criança deseja expor.

Diante dessa questão, cabe ao pesquisador observar-se e criar estratégias, para que a sua influência sobre a criança seja a menor possível, lembrando sempre que não existe resposta correta ou esperada e que o mais importante é a construção de uma resposta.

Segundo Rocha (2008), para uma escuta comprometida da criança pesquisada, é preciso considerar as faixas etárias, gênero, classe e etnia, entendendo a escuta como algo mais abrangente do que a comunicação por meio da fala. É necessário considerar as expressões corporais, gestuais e faciais, sendo, desta forma, inadequada a entrevista direta com crianças, limitando-a a responder somente o que lhe é perguntado e por vezes com respostas inadequadas em razão da orientação e do planejamento metodológico aplicado serem rigorosos demais para o público pesquisado.

A entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de forma unilateral o que é legítimo para as crianças. (ROCHA, 2008. p.45)

A preocupação da autora é a intervenção do pesquisador na pesquisa, que de certa forma possa alterar as respostas das crianças por conta de sua “influência” como um adulto que espera algo delas. É necessário, portanto, buscar uma escuta dessa criança de modo a conhecer como ela realmente pensa e vê o mundo, prestar atenção à possibilidade de a criança ser capaz de se posicionar como atores sociais.

A autora afirma com isso que “as crianças têm uma presença social ativa, antes silenciada por uma visão hegemônica, centrada na ação dos adultos”, pois consideravam a criança como um sujeito isolado. Mas a Medicina e a Psicologia vieram no século XX mudar essa visão, alegando que as crianças são seres de ações e significações, os quais estão inseridos em um contexto social de relações (ROCHA, 2008, p.48).

De acordo com Francischine e Campos (2008), cabe ao pesquisador estar atento também aos aspectos afetivos que possam surgir durante a pesquisa para que não interfiram nas respostas das crianças. Também deve se desprender de pré-conceitos, valores e juízos, independentemente das questões sociais e contextuais em que a criança vive.

Na pesquisa com crianças há alguns aspectos a se considerar que podem melhorar sua escuta, como dizem Francischine e Campos (2008). Elas destacam: a importância de estabelecer um contato anterior à pesquisa entre o pesquisador e os pesquisados para que as crianças fiquem mais à vontade e estabeleçam melhor comunicação com o mesmo; outro aspecto diz respeito ao repertório cultural no qual a criança está inserida – este deve ser considerado também como objeto de pesquisa peculiar, pois cada ambiente e contexto social em que a criança vive têm suas especificidades.

[...] é preciso ir além das respostas estereotipadas, das reinterações que na realidade significam defesas e resistências que essas crianças desenvolvem para sobreviver em condições de repressão. [...] é preciso saber relacionar as respostas das crianças ao meio ambiente no qual vivem o seu cotidiano. (FRANCISCHINE E CAMPOS, 2008, p. 41).

Portanto, o meio é um fundamental componente a ser considerado como fazendo parte da análise das respostas dadas pelas crianças, sendo este meio composto por todos os ambientes que a criança frequenta, como sua casa, escola, parques, igrejas e comunidade. Especificamente nesta pesquisa, são crianças que

moram à beira do rio com condições peculiares de vida que precisam ser consideradas e analisadas de maneira diferenciada das crianças que, por exemplo, vivem na cidade.

Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva. (ROCHA, 2008, p.49)

Rocha (2008) acrescenta que na pesquisa com crianças é necessária não somente a gravação de suas falas, mas também das suas atividades e expressões gerais para um completo apanhado de dados.

A pesquisa com crianças torna-se um desafio, pois busca apreender as singularidades das representações simbólicas que as representam, que só poderão ser captadas na interação da escuta, fala e ações. Ações essas que podem ser observadas nas brincadeiras, pois a língua da criança também se manifesta no ato de brincar, e, segundo Monteiro e Carvalho (2011, p.4), nesse ato as linguagens “são elementos que podem revelar aspectos culturais, pois suas análises permitem que traços da sociedade sejam evidenciados”.

O pesquisador deve ter olhos e ouvidos aguçados e atentos na direção dos pesquisados, de modo a construir ferramentas que possam compreender as expressões culturais manifestadas pelas crianças, e dessa forma extrair material de análise.

Assim, os brinquedos e as brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças e esses objetos e interações devem ser considerados em pesquisas com esse público, pois fazem parte do repertório cultural e simbólico da infância que possibilitam diversos olhares interpretativos e de especificidade da criança.

Desse modo, entende-se a criança como um ser que formula opiniões e posições e que produz significações, sendo um ator ativo no processo de socialização e compreensão de mundo.

Segundo Rodrigues, Borges e Silva (2014), é preciso viabilizar a escuta da criança, dos seus sentimentos, medos e desejos, alegrias e tristezas, sonhos e esperanças, valorizando a mesma e seus papéis sociais, reconhecendo-as como um ser humano integral, capaz de responder ativamente sobre sua vida cotidiana e seus anseios.

Sob a perspectiva destas autoras, este exercício permite “aprender com as crianças, conhecer seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações como bússolas a indicar caminhos e traçar rotas a serem navegadas” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p.280).

A pesquisa sob o olhar da criança é nova e ainda pouco explorada, mas que vem permitindo que se amplie a compreensão do adulto sobre a infância e a criança, bem como suas reais necessidades, com base na escuta da própria criança.

Segundo Rodrigues, Borges e Silva (2014), para que a pesquisa com criança seja exequível e eficiente, é necessário deixar de lado a visão adulta que permeia a vida cotidiana, as lembranças e o olhar que o próprio pesquisador tem de si quando criança; superar também a imagem infantil que não permite ver a criança de forma mais ampla na qual é capaz de opinar e interagir com o adulto.

Conforme Borges (2015), as abordagens voltadas para pesquisas com crianças precisaram se adaptar a esse novo olhar sobre elas, no sentido de buscar compreendê-las como seres humanos completos e singulares cujas particularidades biológicas, sociais, psicológicas devem ser consideradas na pesquisa.

Entendendo, então, a criança como um ser completo, as pesquisas com as mesmas precisaram adaptar suas metodologias para melhor compreender esses sujeitos que agora passaram a ser porta-vozes de si mesmos e de sua vida.

De acordo com Borges (2015), no Brasil essa nova visão acerca da criança e infância é relativamente recente, mais precisamente a partir da década de 1990, e teve como influências prioritárias pedagogos e sociólogos europeus. Nessa perspectiva, as crianças são entendidas como produtoras de cultura ao interagir com outras crianças e com adultos, reconhecendo a alteridade da criança, uma vez que ela utiliza cognição e simbolização próprias para entender e atuar no mundo.

A brincadeira e o ato de brincar são uma atividade muito séria para a criança, pois é onde irá expressar seus comportamentos, sentimentos e dúvidas, recriando situações e vivenciando-as, mudando e sendo mudados pelo ambiente e pela brincadeira, ressignificando conceitos e símbolos do seu dia a dia.

Assim, a criança está inserida em um tempo e espaço, conviver com familiares, amigos e sociedade; tem características específicas da idade e do contexto no qual vivem; se desenvolvem e criam cultura e será todas essas características que a pesquisa com criança deve considerar e analisar.

Borges (2015) considera o número de pesquisas com crianças encontrado bastante expressivo, diante do cenário recente de interesse por esse sujeito como ser capaz de contribuir acerca de temas que lhe diz respeito. Assim, destaca:

[...] é possível verificar um crescente, e talvez oscilante, interesse, por parte de pesquisadores brasileiros, nas novas possibilidades de estudos “com” a criança. Nota-se com clareza que os anos com maior número de produção são 2007, 2009 e 2012, com, respectivamente, 17%, 22% e 26% do total de publicações levantadas. Assim, tendo em vista o caráter embrionário do movimento que busca ouvir e conhecer o ponto de vista das crianças no Brasil (e no mundo) acerca de temas que lhes dizem respeito. (BORGES 2015 p. 62).

Diante desse panorama, existem indagações: como oportunizar a escuta das crianças para a realização de uma pesquisa? De que forma e como ouvir as crianças? Como coletar, registrar e analisar suas falas? Por fim, como “ouvir” a este sujeito de pouca idade?

Como mostram Faria, Demartini e Prado (2004):

Dar visibilidade às crianças: suas falas, expressões, sentimentos, gostos, gestos. Esse é um desafio que se tem colocado a professores pesquisadores da educação, preocupados em atender a infância: o que pensam as crianças a respeito da escola, do trabalho, das brincadeiras, dos seus colegas, dos seus professores e dos adultos em geral? Enfim, o que e, como a criança vê, sente, pensa a respeito desse mundo que já estava pronto quando ela chegou? E como interage com ele? São questões que, a partir do momento em que são feitas, apontam para uma concepção de criança capaz, que faz, pensa, conhece, atua, explora e modifica o que está à sua volta. E revelam a necessidade de se dar voz (não necessariamente a fala) para que esses seres de pouca idade manifestem as suas teorias a respeito da vida. (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2004, p.233)

Na perspectiva metodológica sobre a infância, nas Ciências Humanas e Sociais, os recursos a serem utilizados para ouvir as crianças e registrar suas falas ainda se apresentam incertos. As pesquisas que procuram considerar as “vozes” infantis ainda são bastante recentes, mas já representam um esforço por parte de alguns pesquisadores de construir os referenciais de análises que buscam compreender as representações sociais destes sujeitos.

Nesta direção, Sarmiento e Pinto (1997) destacam a capacidade de produção simbólica das crianças e a constituição de suas representações e crenças em culturas. Ao interpretar as "culturas infantis", é necessário observar as condições sociais em que as crianças estão vivendo e como elas as representam. As autoras assinalam para a especificidade do campo de estudos emergente sobre as crianças. O foco



consiste em partir das crianças para o estudo das realidades da infância, e as metodologias utilizadas devem ter como mira o recolhimento e a interpretação das vozes das crianças. As autoras ainda defendem uma “autonomia conceitual”, que descentra do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância.

Segundo Pereira, Salgado e Souza (2009) o encontro direto do pesquisador com seu objeto de estudo, que é a criança, pode proceder numa atitude mais reflexiva a respeito dos “lugares sociais” que um e outro foram negociando. Para as crianças, as narrativas criadas mencionam as divergências entre como ver a si próprias e como ver o mundo.

Pereira, Salgado e Souza (2009), descrevem:

O próprio pesquisador pode permanecer como objeto pontual da criança, alvo de especulações e visões. Mas explicam: “a relação de alternância entre crianças e adultos não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro”. (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p.124)

Na percepção das autoras, a pesquisa com crianças que concebe a infância como um período de socialização, e a criança como construtora da cultura, acende um mundo de informações, que ampliam o processo de construção de conhecimento e sentidos sobre os modos de perceber e significar a cultura contemporânea.

### **3.2 “Zinga aqui, zinga acolá”<sup>19</sup>, uma história vou contar: O cenário da pesquisa**

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como sujeitos principais crianças ribeirinhas que moram, estudam, convivem, brincam e crescem às margens do rio Paraguai. Para tanto, como instrumento de pesquisa optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas.

Assim, o desafio foi pesquisar o significado e concepções do brincar na região do Taquari, sob o olhar da criança protagonista, como sujeito de direitos. Isso exigiu da pesquisadora desconstruir a percepção do adulto a respeito da mesma, de maneira que pudesse, com base na análise das representações sociais, compreender e identificar os mundos da infância das crianças ribeirinhas em suas múltiplas determinações.

---

<sup>19</sup> Parafrazeando a música O Pato, de Vinícius de Moraes, Toquinho e Paulo Soledade, 1980.

Para a realização deste estudo foi preciso, como pesquisadora, navegar com a equipe do programa social Povo das Águas pelo rio Paraguai durante 12 horas até chegar a região do Taquari.

No decorrer da pesquisa de campo buscou-se gravar as falas das crianças referentes às suas experiências e vivências lúdicas para compreendermos qual a sua relação com esse universo lúdico.

Este trabalho privilegia a abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa com crianças na perspectiva da Sociologia da Infância. A pesquisa qualitativa é muito utilizada em pesquisas na área das ciências humanas.

Segundo Chizzotti (1995, p.79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Os métodos qualitativos procuram explicar o porquê dos fatos, demonstrando o que convém ser feito, pois os dados analisados não são medidos, isto é, são suscitados e de interação e se apresentam por diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.

Na perspectiva de uma pesquisa qualitativa, Gil (2002) explica essa questão:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias. (GIL, 2002, p.53)

O presente trabalho utilizou como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, entendendo este instrumento como democrático e que permite a liberdade de expressão do entrevistado, sem qualquer julgamento por parte do entrevistador.

As entrevistas semiestruturadas podem ser entendidas como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p.145)

Desta forma, para Triviños (1987), deixamos o informante, o sujeito entrevistado, livre para discutir sobre o tema, de forma a expor seus pensamentos e reflexões, tendo as perguntas como norteadoras da coleta de dados.

As entrevistas com as crianças foram feitas com base em um roteiro que continha 29 questões buscando compreender o perfil das crianças ribeirinhas, o cotidiano das mesmas, suas concepções sobre o brincar e sobre as atividades desenvolvidas pelo programa Povo das Águas.

O local escolhido para a realização da pesquisa foi a região do Taquari (aproximadamente 147 km do porto de Corumbá), onde foram entrevistadas 29 crianças de 5 a 15 anos de idade, entre os dias 11 e 17 de outubro de 2017, no período matutino e vespertino.

As crianças que participaram das entrevistas foram aquelas que estavam participando nos dias da ação social desenvolvida pela prefeitura. Ou seja, todas as crianças presentes quiseram participar das entrevistas, e como todas elas haviam participado das atividades lúdicas desenvolvidas entre 2010 e 2016, a pesquisadora considerou melhor incluir todas, inclusive os adolescentes.

É interessante observar que nessas comunidades os adolescentes gostam de participar das atividades lúdicas e das brincadeiras. Conforme Sarmiento e Pinto (1997), o que se define como tempo de infância varia entre diferentes sociedades, culturas e comunidades, dependendo, também, da estratificação social. Pode variar, ainda, dependendo da duração histórica e da definição institucional da infância dominante em determinada época. Além disso, a luta pelo estabelecimento dos limites da infância faz parte do seu processo de construção cultural.

Aproximadamente 250 famílias, foram atendidas pelo programa social Povo das Águas, totalizando um número de 900 pessoas entre crianças, adolescentes, jovens e idosos. A coleta de dados aconteceu paralelamente aos atendimentos.

A coordenadora do programa iniciava cada atendimento com uma reunião em grande roda para a apresentação da equipe e dos atendimentos e, neste momento acontecia a apresentação da pesquisadora bem como da justificativa da sua

presença, a apresentação do objetivo da pesquisa e a apresentação do Termo de Consentimento para a gravação da escuta de seus filhos.

No término da conversa os responsáveis legais pelas crianças, assinavam o mesmo. As crianças também participaram juntamente com pais dessa grande roda.

As crianças eram acolhidas em uma roda e convidadas a participar de uma brincadeira diferente: brincar de entrevista com a pesquisadora, para escrevermos a nossa história através de perguntas sobre brincadeiras.

Em razão das experiências lúdicas já vivenciadas com elas nas edições anteriores, as crianças não apresentaram resistência. Na apresentação era explicado às crianças o que é pesquisa e o que uma pesquisadora faz e que elas podiam ou não aceitar participar do estudo. Como recurso material, tínhamos um aparelho de celular que seria usado para gravar as situações propostas e folhas sulfites A4 coloridas para os registros certificando a sua participação na pesquisa.

Todas aceitaram participar, porém algumas crianças enfermas não puderam, pois estavam com febre, tosse, diarreia.

As rodas de conversa eram feitas com o propósito de atrair a atenção das crianças, levá-las a se sentirem mais à vontade para falar sobre suas experiências e concepções lúdicas. Nas rodas de conversa as crianças eram entrevistadas individualmente.

Para darmos início às entrevistas e para que as crianças ficassem mais próximas e seguras, fizemos uma brincadeira de apresentação “Zipe, Zipe, Zá! Vim aqui me apresentar! ”. Nessa brincadeira cada criança falou seu nome. Os grupos foram formados de 5 a 10 crianças, de acordo com a quantidade em cada porto.

Nas rodas, a pedido das mesmas, ora colocava uma roupa de palhaço, ora adereços no cabelo, peruca de animais, entre outras fantasias. Os grupos que não estavam participando daquele momento das entrevistas brincavam com brinquedos como: livros de literatura, carrinhos, bonecas, cordas, bolas, entre outros, para que esperassem sua vez tranquilamente para participar da brincadeira de entrevista.

No decorrer do processo de investigação para os registros, com a permissão dos pais e das crianças, tiramos fotos no momento da sua participação e para certificação da contribuição das mesmas no objeto de estudo. Logo depois da conclusão das entrevistas, as crianças eram convidadas a fazer desenhos com suas assinaturas.

Apesar das expectativas sobre como seriam os encontros de entrevistas com as crianças, como pesquisadora foi necessário manter um distanciamento para coletar informações a respeito da importância da ludicidade nas falas das crianças. O afastamento das atividades como professora das crianças foi fundamental para que pudesse perceber e questionar a realidade e as relações estabelecidas.

Ao entrevistador cabem alguns cuidados necessários para que a entrevista alcance os resultados desejáveis. Em primeiro lugar, respeitar e cumprir os acordos sobre local e horário marcados, respeitar a cultura e os valores do outro. Além disso, o entrevistador deve garantir o fluxo natural de informações, desenvolvendo a capacidade de ouvir atentamente o entrevistado, garantindo confiança entre ambos. É preciso, também, que o entrevistador esteja atento a outras gamas de expressões e comunicação não-verbais por parte do entrevistado, de modo a ajudar na compreensão daquilo que foi dito. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35-36)

Outro aspecto a ser considerado é que o pesquisador deve ter ciência, critérios e riscos da pesquisa qualitativa, como observado por Gerhardt e Silveira (2009):

[...] excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32)

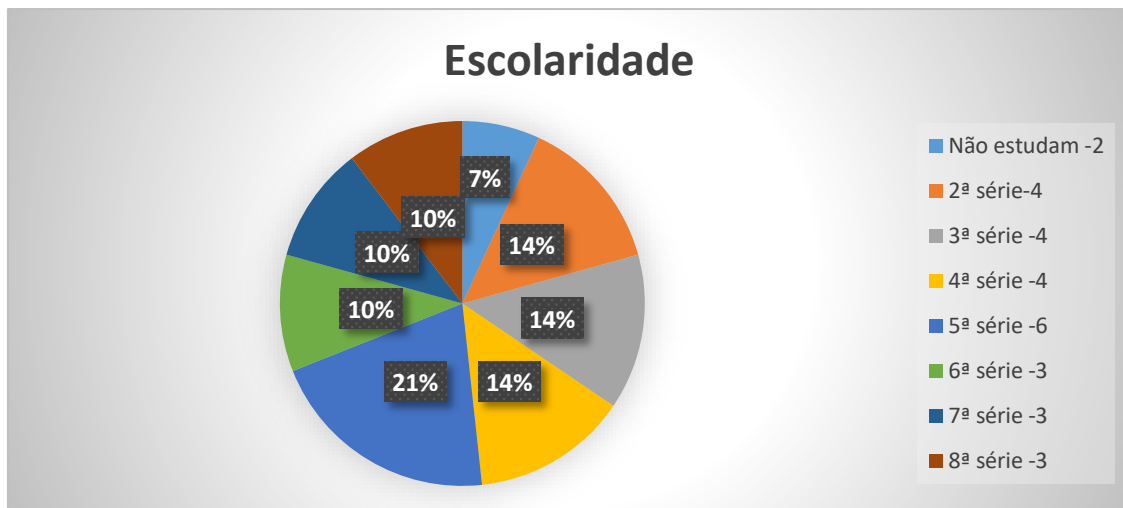
Com base nestas ponderações e para manter o olhar investigativo enquanto pesquisador, foi necessário adotar cuidados de conduta durante a atividade de entrevista. As entrevistas foram realizadas em diferentes espaços, ora em torno do barco, ou no próprio, em baixo de árvores ou em torno de galpões e casas dos moradores da região. Em razão da proximidade e do conhecimento da pesquisadora com os sujeitos, foi possível estabelecer um relacionamento espontâneo e verdadeiro durante o processo da entrevista, tornando possível o aprofundamento das informações obtidas.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos nessa fase empírica da pesquisa, com os depoimentos das crianças entrevistadas e com os dados analisados e categorizados: quem são os sujeitos da pesquisa, sua cultura lúdica e o que pensam sobre as atividades desenvolvidas no programa social Povo das Águas.

### 3.3 “Zip, zip, zá! Vim aqui, me apresentar”<sup>20</sup>: perfil das crianças

As crianças e adolescentes entrevistados são moradores da região do Taquari, filhos e filhas de famílias trabalhadoras, que sobrevivem de turismo, pesca e das ações sociais realizadas na região. Das 230 crianças que moram na região do Taquari, 29 (vinte e nove) foram efetivamente entrevistadas, sendo aquelas que estavam presentes na ação social, das quais 18 (dezoito) são meninas e 11 (onze) são meninos, com idades variando entre 5 (cinco) e 15 (quinze) anos de idade.

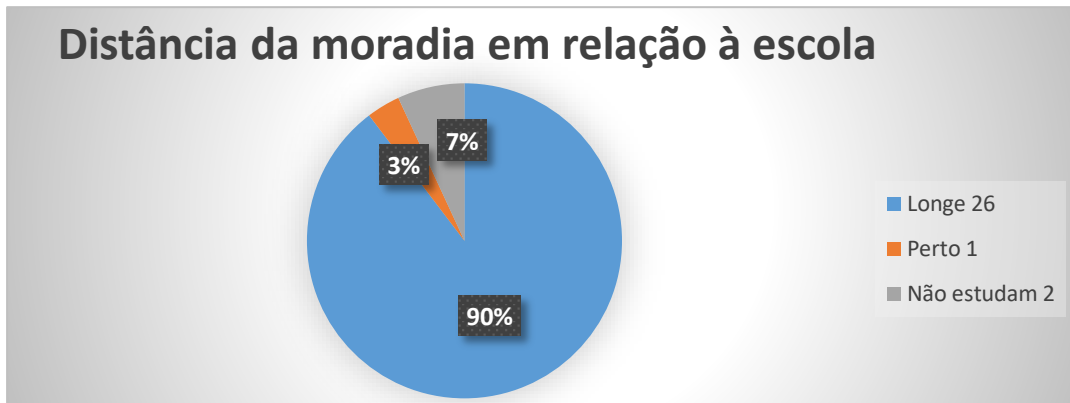
**Gráfico 1. Escolaridade das crianças entrevistadas**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

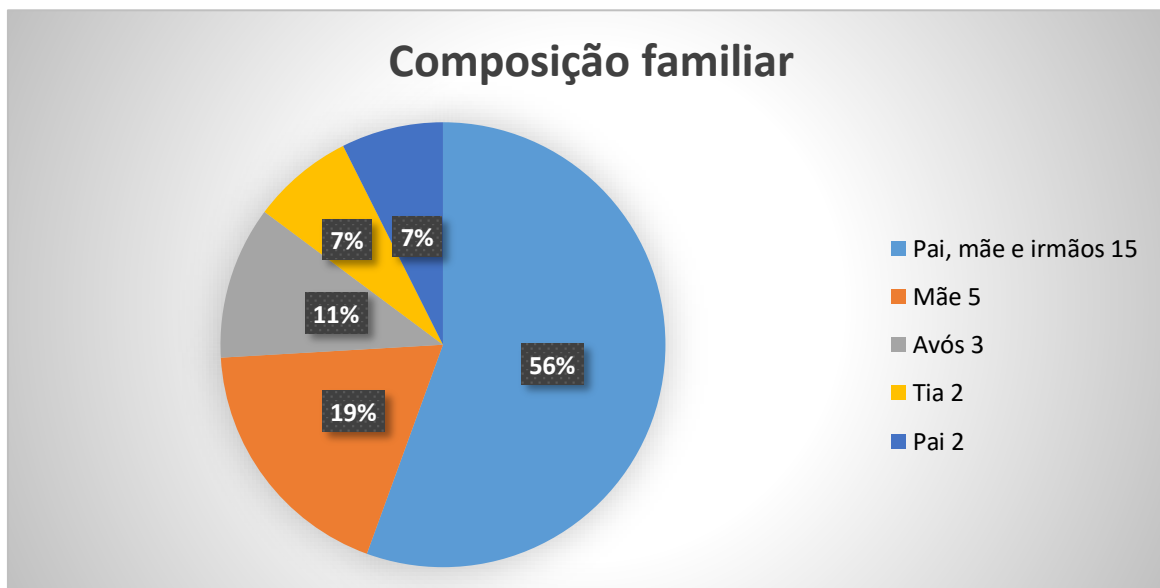
As crianças são estudantes das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino na região, estão inseridos no Ensino fundamental, nas séries iniciais, do 2º ao 5º ano, ou do 6º ao 9º ano. Exceto duas crianças de cinco anos que não estudam.

<sup>20</sup> Trecho de música de apresentação, autor desconhecido.

**Gráfico 2. Distância da moradia em relação à escola**

Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Como podemos perceber diante dos dados, a maioria das crianças mora longe da escola, exceto uma mora mais próximo. Muitas delas frequentam a escola de tempo integral. Ainda existem crianças que, apesar de ter idade para frequentar a Educação Infantil, não estudam, por não ser oferecido esse nível de ensino nessa região.

**Gráfico 3. Composição familiar**

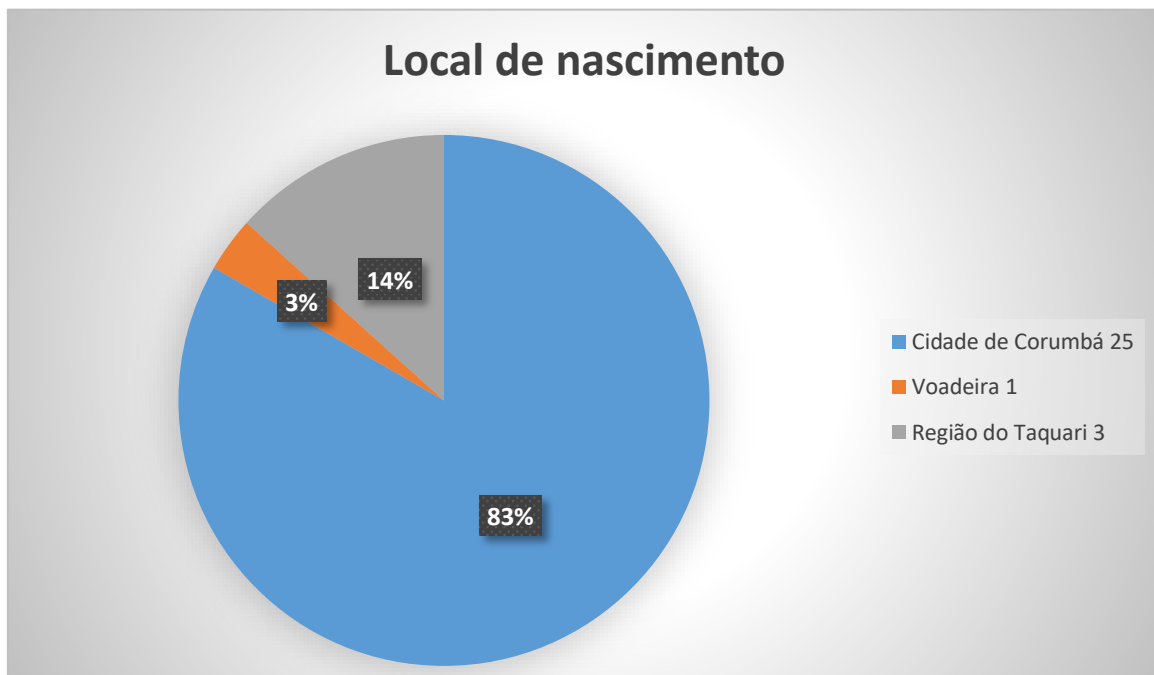
Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

A maioria das crianças disse morar com pai, mãe e irmãos. Algumas respostas se dividiram em morar com outros parentes, outras responderam morar somente com

o pai. Das 29 (vinte e nove) crianças entrevistadas, apenas uma declarou não ter irmãos, já as 28 (vinte e oito) relataram ter de 1 (um) a 10 (dez) irmãos.

Sobre o local de nascimento, algumas disseram que nasceram na região do Taquari e a maior parte delas afirma ter nascido na cidade de Corumbá (MS). Entre os entrevistados, 1 (uma) disse: Criança 11 *“Voadeira a caminho para Corumbá.”*

**Gráfico 4. Local de nascimento**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Apesar de as crianças terem nascido em Corumbá, todas elas afirmam serem pantaneiras, pertencentes àquela região.

Assim, foi desta maneira que as crianças da Região do Taquari se apresentaram, relatando sobre si mesmas, por meio das suas falas, o que nos permitiu a caracterização deste grupo de sujeitos entrevistados.

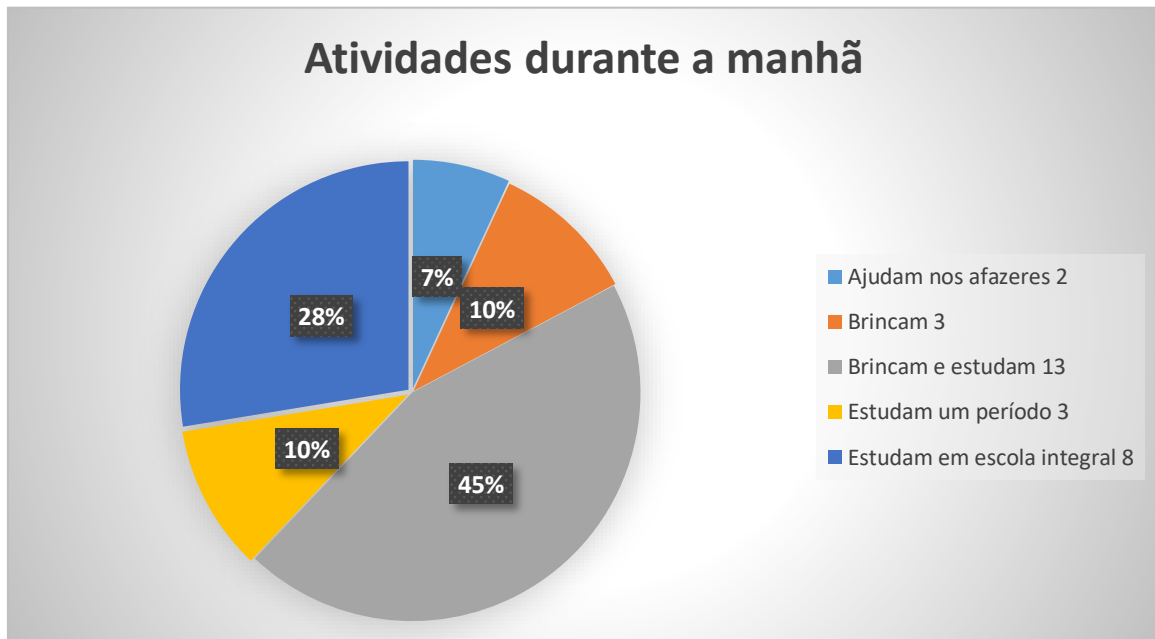
A seguir, destacamos as falas dos entrevistados, que revelam como é seu cotidiano, o que fazem, seja em casa ou na escola, como e onde vivenciam as brincadeiras, jogos e histórias e ainda como concebem o brincar.



### 3.4 “Só brinco”<sup>21</sup>: cotidiano das crianças

Sobre as atividades que realizam durante a manhã, a maior parte afirmou brincar e estudar, enquanto outros disseram que ajudam nos afazeres de; os demais responderam que estudam um período e outros estudam em escola integral.

**Gráfico 5. Atividades durante a manhã**

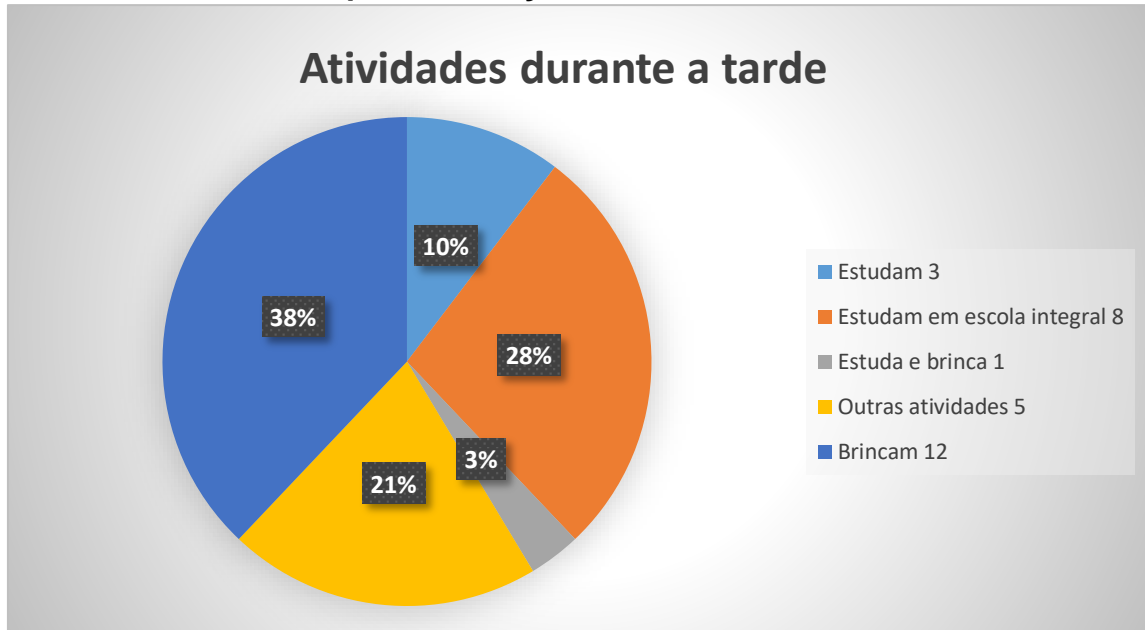


Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Já no período da tarde, a maioria das crianças também só brinca, mas também ajuda em casa, estuda ou arranja um tempo para fazer uma leitura.

<sup>21</sup> Fala da Criança 11.

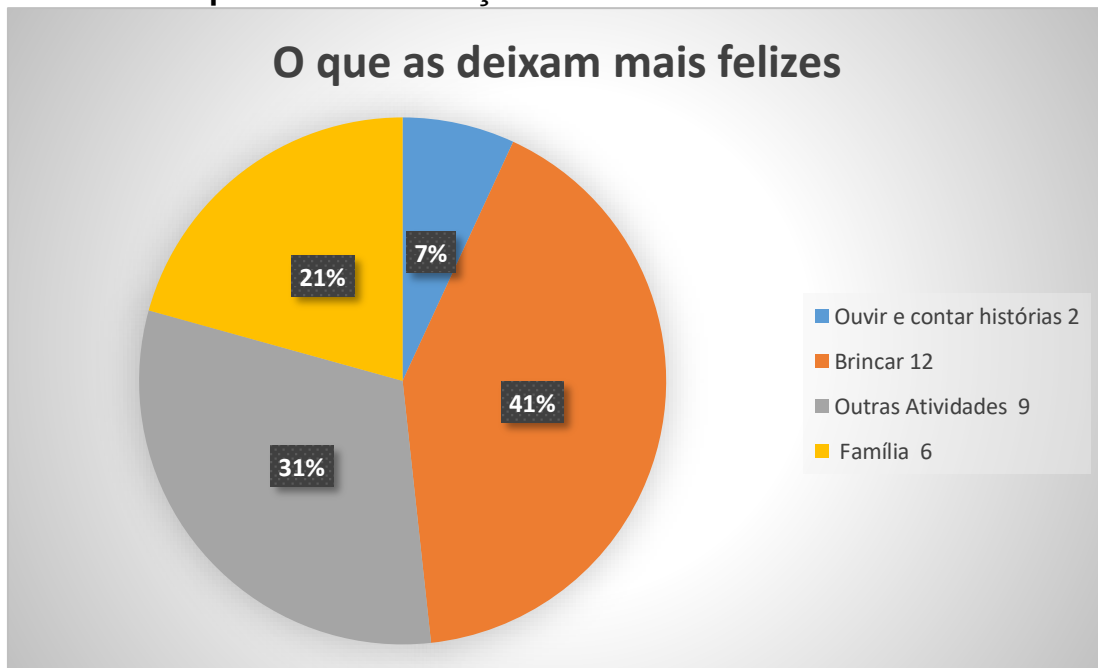
**Gráfico 6. Atividades que as crianças fazem durante a tarde**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Para conhecermos um pouco mais sobre as crianças, perguntamos sobre o que as deixam felizes ou tristes. Brincar é a atividade que causa mais prazer e alegria para a elas.

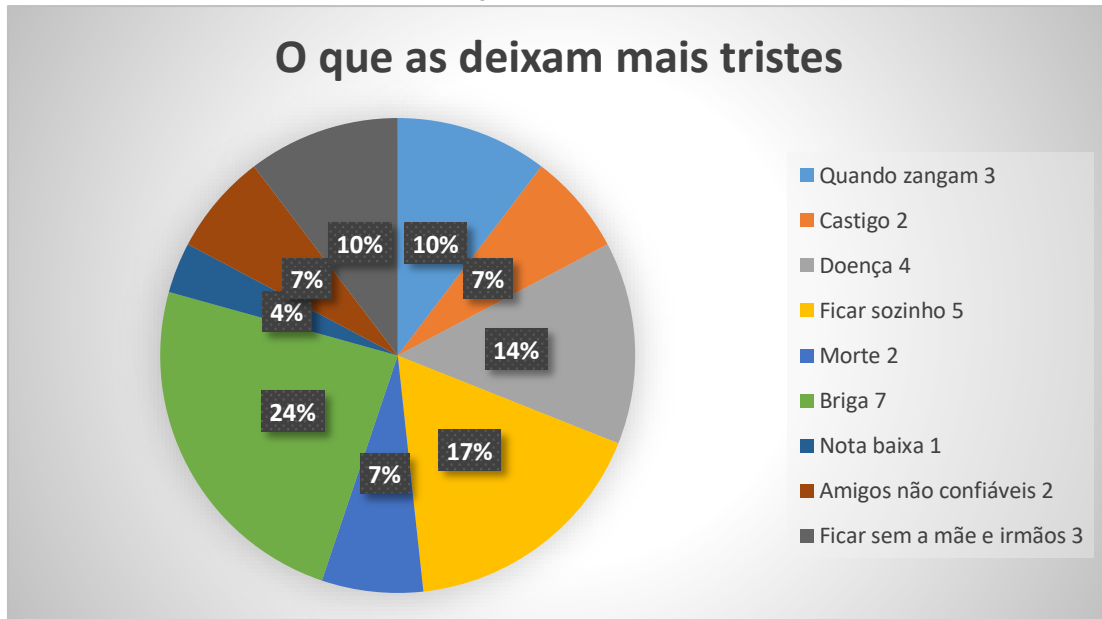
**Gráfico 7. O que deixa as crianças mais felizes**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

No que diz respeito ao sentimento de tristeza, constatamos que as deixam mais tristes é quando ocorrem conflitos entre adultos ou entre amigos. Outras ficam aborrecidas quando acontece algo as deixam doentes, atitudes de zanga dos adultos, falecimento de alguém; por não ter tido sucesso nos estudos, amigos que não se pode confiar. Algumas se sentem magoadas ao ficar sozinhas.

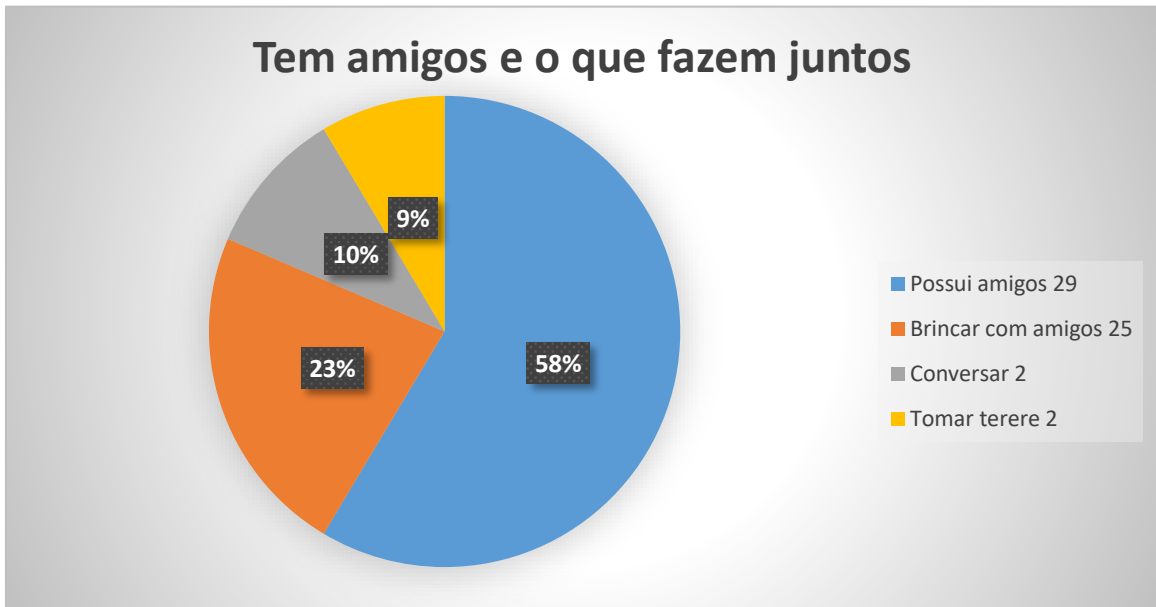
**Gráfico 8. O que deixa as crianças mais tristes**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Para se conhecer mais sobre o cotidiano das crianças, perguntamos sobre os amigos. Todas as crianças afirmaram ter amigos e o brincar apareceu como a principal atividade entre elas.

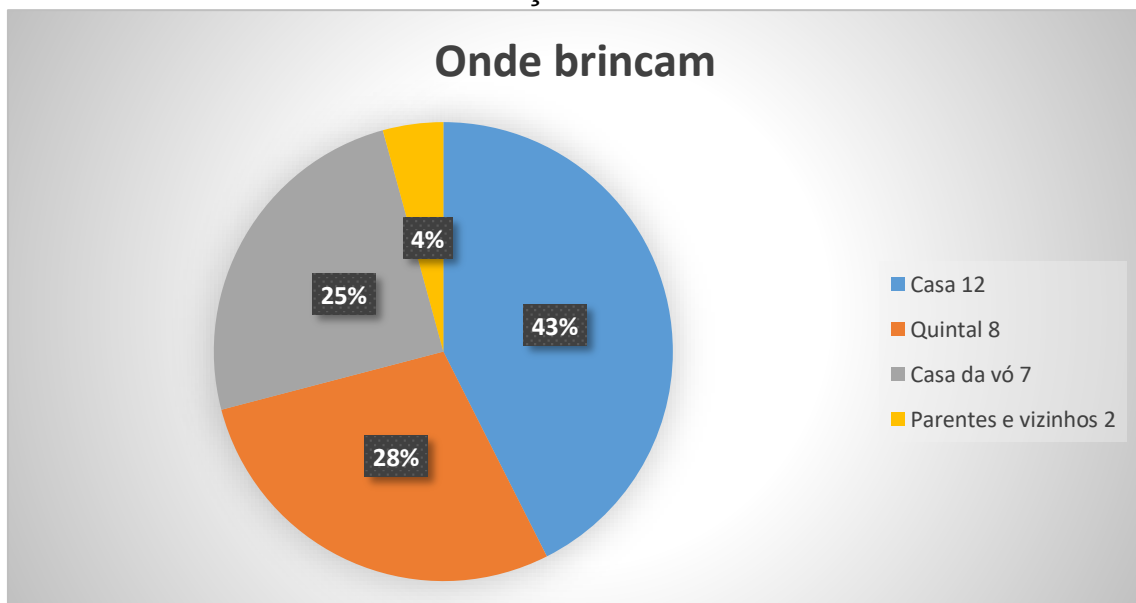
**Gráfico 9. As crianças têm amigos e o que fazem juntos**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Outra questão feita para se conhecer as crianças foi em relação aos espaços para as brincadeiras. Elas afirmaram que brincam em casa, no quintal, na casa da vó. Poucas brincam na casa de parentes ou vizinhos; certamente por causa das grandes distancias entre as moradias da região.

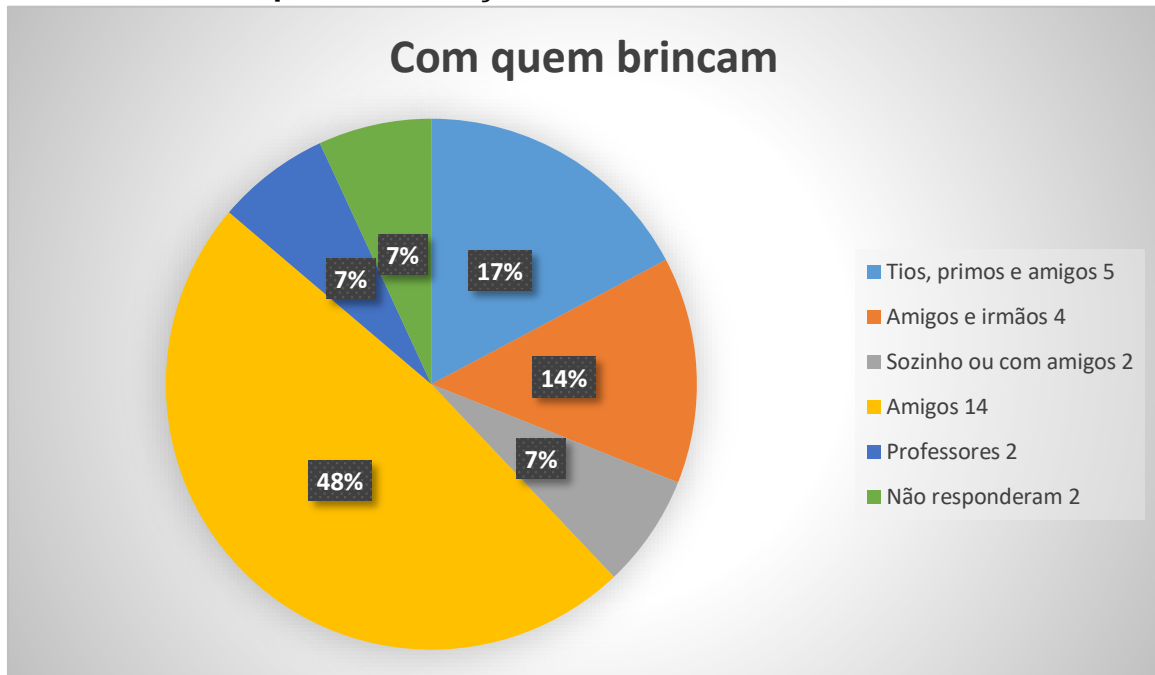
**Gráfico 10. Onde brincam as crianças**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Em relação às brincadeiras na escola, a maior parte afirmou que brincam, ao ar livre. Isso é confirmado por meio dos diálogos realizados durante as entrevistas. Percebe-se nos registros das suas falas que esses espaços são explorados pelas crianças que frequentam essa instituição de ensino.

**Gráfico 11. Com quem as crianças brincam**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

A maior parte delas brinca com os amigos. Os demais responderam que brincam seja com os tios, primos e amigos e irmãos, sozinhos ou com amigos e professores. É importante destacar que apenas duas crianças disseram que brincam com os professores.

Nas entrevistas, as crianças revelaram uma diversidade de brincadeiras, como se vê no quadro 1, abaixo.

**Quadro 1. Brincadeiras mencionadas pelas crianças**

Criança	Brincadeiras
Criança 1	“Jogar bola”.
Criança 2	“De brincar com minha irmãzinha e contar história para ela”.
Criança 3	“Pegador, esconde-esconde, porta bandeira, pique alto, boneca, panelinha, pegador”.
Criança 5	“Casinha, jogar bola, andar a cavalo, a gente monta no cavalinho e as galinhas são vaquinhas. ”
Criança 6	“Pega-pega, jogar bola, de panelinha, fazer comidinha, subir em árvore, pique-alto e esconde-esconde. ”

Criança 7	“Vaquinha, esconde esconde. Pegador, esconde-esconde, porta bandeira, pique alto”.
Criança 8	“Jogar bolita, bandeirinha, polícia ladrão, brinco de macaco.”
Criança 9	“Esconde esconde, boneca, subir na goiaba”.
Criança 10	“Corrida”.
Criança 11	“De jogar bola com papai e mamãe.”
Criança 12	“Polícia e ladrão”.
Criança 13	“Pular corda”.
Criança 14	“De brincar na água”.
Criança 15	“Trula-birula e danças.”
Criança 16	“Bandeirinha”.
Criança 17	“De jogar na água”.
Criança 18	“De histórias com pano bonito”.
Criança 19	“Escolinha”.
Criança 20	“Bonecas.”
Criança 21	“O que é que é”.
Criança 22	“Contar histórias, queimada, pato-ganso, roda-pião.”
Criança 23	“Jogar”
Criança 24	“Roda”
Criança 25	“Casinha”
Criança 26	“Comidinha”.
Criança 27	“Com perna de pau”.
Criança 28	“Pique alto”.
Criança 29	“De músicas”.

Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

As entrevistas procuraram saber se as crianças têm acesso à literatura infantil. Foi perguntado se as crianças têm livros em casa. Das 29 entrevistadas, 23 têm livros, das quais oito têm livros de literatura e catorze possuem livros didáticos.

Por outro lado, a maioria das crianças tem acesso a contos de fadas, fábulas, histórias atuais, regionais e lendas. No Quadro 2, abaixo, algumas histórias citadas pelas crianças.

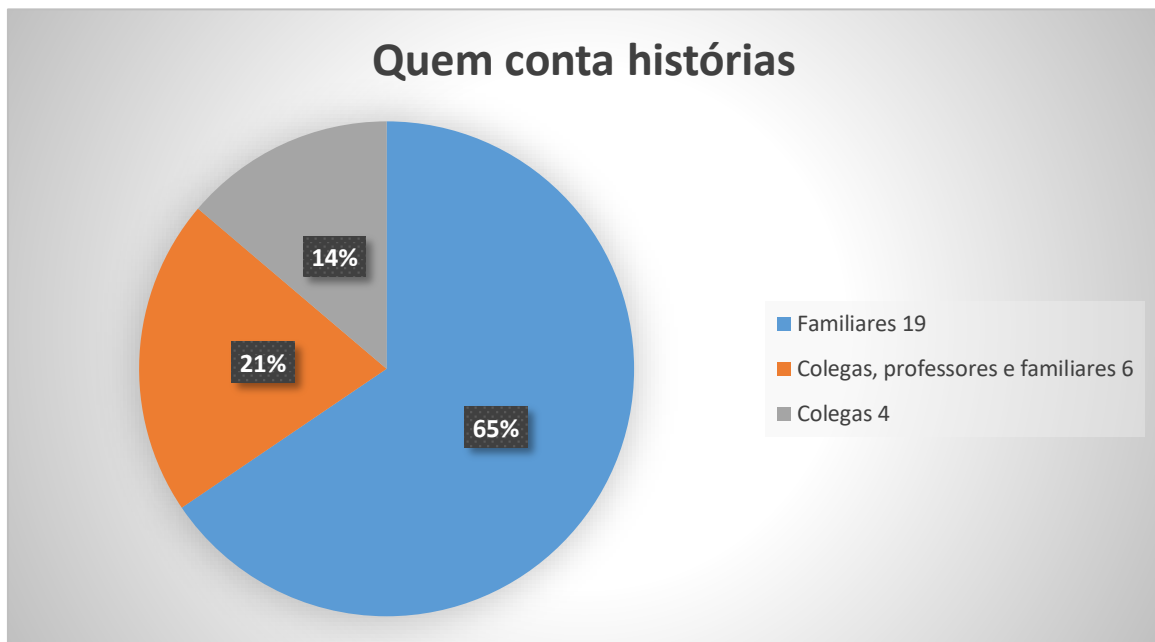
## Quadro 2. Histórias conhecidas pelas crianças

Criança	Histórias que conhecem
Criança 1	“O Patinho feio, Malala, A rã e o loro, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, O leão e o rato, O mosquito e o leão”.
Criança 2	“História do urso, Joazinho e Maria, Branca de Neve”
Criança 3	“A galinha dos ovos de ouro, a formiguinha e a folha”.
Criança 4	“Do burro e o lobo”.
Criança 5	“Cebolinha, Turma da Mônica, Chapeuzinho Vermelho, Galinha Pintadinha”.
Criança 6	“Da bruxa e branca de neve, galo carijó”.
Criança 7	“Galinha pitadinha e Os três porquinhos, Branca de neve”.
Criança 8	“Da onça e do peixe pacu”
Criança 9	“Do lobo. Esqueci”.
Criança 10	“A da onça”.
Criança 11	“Do minhocão”.
Criança 12	“Bicho papão”.
Criança 13	“Cinderela”.
Criança 14	“Bruxa”.
Criança 15	“Jacaré”.

Criança 16	“Branca de neve”.
Criança 17	“Lobisomem”.
Criança 18	“Do peixe pacú.”.
Criança 19	“Chapeuzinho vermelho, os três porquinhos, os jacarezinhos”.
Criança 20	“Cinderela, Branca de Neve, o gato de botas”.
Criança 21	“O rabo do macaco e do pacú”.
Criança 22	“Malala, a lebre e a tartaruga”.
Criança 23	“Gatos guerreiros na floresta”.
Criança 24	“O papagaio real”.
Criança 25	“Cinderela”.
Criança 26	“Branca de neve”.
Criança 27	“O leão e o mosquito”.
Criança 28	“Branca de neve, O leão e o mosquito”.
Criança 29	“O cachorro, aranhas e as da fada”.

Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

**Gráfico 12. Quem conta histórias para as crianças**



Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

A maioria das crianças revelou que são seus familiares que contam histórias para elas. Algumas disseram que são as professoras do programa social Povo das Águas, outras disseram que são os professores da escola, e ainda outras, em número menor, destacaram que os colegas também contam histórias para elas.

As crianças disseram também que gostam de contar histórias. Elas contam histórias para seus familiares; para os amigos e até para os professores da escola e para as professoras do programa social Povo das Águas.

Por fim, nas entrevistas procuramos saber sobre a confecção dos seus próprios brinquedos; todas as crianças responderam que sabem fazer seus próprios brinquedos.

### Quadro 3. Brinquedos confeccionados pelas crianças

Criança	Brinquedo
Criança 1	<i>“Sei fazer um aviãozinho dobra o papel e lança”</i>
Criança 2	<i>“Sim um barquinho de papel”</i>
Criança 3	<i>“Um moinho- dobra o papel, pega o canudinho, prega no papel, aí ele gira”</i>
Criança 5	<i>“Um cavalo- pega uma tampa e 4 tampinhas, fura e coloca as tampinhas”</i>
Criança 6	<i>“Sei uma fazer uma boneca. Pega um pau faz os olhinhos, o nariz, o cabelo e a boca”</i>
Criança 7	<i>“Cavalinho pega um pauzinho faz as orelhas, o nariz e a boca depois longe”</i>
Criança 11	<i>“Peteca de jornal-coloca pedrinha no jornal amarra e joga alto”</i>
Criança 12	<i>“Chocalho, faz com feijão, e latinha de guaraná. Tambor faz com lata e papel”</i>
Criança 13	<i>“Sei fazer um carrinho de pau”</i>
Criança 14	<i>“Leque de palha-dobra a palha bem pertinho”</i>
Criança 15	<i>“Barquinho-dobra ele bem dobradinho, vira e dobra, vai fazendo aí vira um barco”</i>
Criança 16	<i>“Sei sim, aviãozinho- dobra o papel e joga”</i>
Criança 17	<i>“Um jacaré de papel-dobra o papel para formar o corpo, cabeça. A cabeça faz de papel”</i>
Criança 18	<i>“Faço um boneco de palha- pega a palha trança até acabar, depois faz o olho, boca e cabelo”</i>
Criança 19	<i>“Sei fazer um peixe de papel - vai dobrando o papel até virar um peixe. Sei fazer também uma casinha de barro- Vai colocando o barro cobre com palhas aí fica uma casinha. Fizemos lá em casa”.</i>
Criança 20	<i>“Sei fazer uma bola com meia-põe pano e pedrinha dentro da meia, amarra e joga”</i>
Criança 24	<i>“Sei fazer a letra M de papel”.</i>
Criança 25	<i>“Um sapo com papel-dobra o papel aí vai virando um sapinho”</i>
Criança 27	<i>“Aviãozinho dobra o papel e junta a ponta, dobra nos dois lados, desdobra, ele sai voando”</i>
Criança 29	<i>“Sei fazer um coração de dobradura é com papel dobrado”.</i>

Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

As crianças ribeirinhas entrevistadas vivem às margens do rio Paraguai, a maioria delas reside com suas famílias, que são pai, mãe e irmãos na região do Taquari, desfrutando dos elementos que a natureza oferece.

O que sinaliza no seu cotidiano que elas brincam e estudam, com liberdade para realizar suas brincadeiras. São crianças tranquilas buscando sempre a companhia seja de pessoas da família ou de amigos.

A exploração do trabalho infantil não foi percebida nos relatos, pois, apesar da situação socioeconômica das famílias, algumas auxiliam nos afazeres domésticos, como maneira de educação familiar e ajuda mútua. As atividades que as deixam felizes são o brincar e, embora tenham poucos livros em casa, gostam de contar histórias, conversar e tomar tereré, estas atividades para elas são muito valorosas.



As crianças associam prazer ao brincar, usufruem e exploram os espaços e tempos brincando com os amigos, diferentemente da cidade, onde esses momentos tornam-se inviáveis e até impossíveis de serem aportados. Mesmo algumas famílias com uma condição financeira mais estável, as crianças ocupam a maior parte do seu tempo com atividades específicas. Moyles (2006) destaca:

[...] eu concluo que elas têm pouco tempo para o movimento e o brincar livre, pois precisam frequentar as aulas de balé, de ginástica ou música. Essas atividades não são prerrogativas apenas das crianças de classe média em países industrializados como Japão, a Alemanha e os Estados Unidos, em países como China, crianças bem pequenas também são fortemente incentivadas a frequentar essas atividades extracurriculares. (MOYLES, 2006, p.45)

As crianças brincam nos espaços da escola, porém demonstram ter poucos momentos de brincadeiras com os professores. As crianças do campo têm oportunidade de brincar livremente, desfrutando dos espaços abertos, estando sempre em contato com a natureza, inteirando mais em pares ao brincar com seus irmãos, primos e vizinhos.

O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade. (BORBA, 2007, p.41)

Este brincar com os pares aumentam os laços de amizade entre as crianças possibilitando a comunicação, a interação e o respeito para com o outro. Em relação à importância dessas atividades na vida das crianças, Nicolau (1988, p.176) afirma: “As brincadeiras e jogos no pátio possibilitam o contato das crianças com a areia, com a água, com brinquedos coletivos, industrializados ou não. Uma corda amarrada a um galho resistente de árvore é algo altamente sedutor para as crianças [...]”

Nos relatos das crianças, observamos que as brincadeiras realizadas por elas acontecem bastante no ambiente familiar, uma vez que um número expressivo de crianças afirmou brincar em casa no quintal com amigos e parentes incentivando a integração da família e do brincar coletivo. Elas também participam contando e ouvindo histórias, juntamente com seus familiares, onde se sentem muito à vontade.

Muitas conhecem contos, fábulas e as histórias clássicas de memória que contam para os seus amigos e parentes. A maioria relatou ouvir histórias de seus

familiares e amigos e uma pequena parte declarou que ouviu histórias de seus professores e, algumas dessas histórias, são atuais, outras regionais e até algumas lendas.

As histórias abordam situações muito próximas do seu cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam a imaginação e a fantasia, e contribuem com a socialização. Além disso, durante parte da infância as crianças buscam saber o que faz parte da realidade e o que é ficção. (FONSECA; BAROUKH; ALVES, 2012, p.23)

Destacamos um ponto muito importante, a interação com os pais, que estão sempre próximos de seus filhos, podendo participar e compartilhar de momentos lúdicos com eles. Conforme Moyles (2006, p.46), “quando os pais têm atitudes positivas em relação ao brincar, as crianças tendem a apresentar altos níveis de brincar imaginativo e criativo”.

Constatamos que as crianças constroem seus próprios brinquedos e que muitos destes brinquedos são criados com base nos elementos da natureza, da terra, dos rios, dos mitos e costumes das pessoas mais velhas, pais e avós. O faz de conta também se faz presente, em que reportam o universo adulto e revelam quem são. Esse dado é relevante, pois, conforme Alves *et al.* (2001), a interação com o adulto pode contribuir para a transmissão de valores, crenças e renovar laços afetivos.

As crianças utilizam os brinquedos, que constroem com o apoio para a realização das suas brincadeiras. Assim, comprova Nicolau (1988) que o brinquedo é a essência da infância, e também a condução do crescimento, pois permite à criança explorar o mundo, tanto quanto o do adulto, possibilitando-lhe descobrir-se e entender-se, conhecer os seus sentimentos, as suas ideias e a sua forma.

Deste modo, reforçamos nesse estudo que o brincar nas falas das crianças entrevistadas é uma atividade significativa, que ocupa espaço privilegiado com repertório de brinquedos, brincadeiras, jogos e histórias, tornando a sua infância significativa.

A seguir serão apresentadas as percepções que as crianças têm sobre as atividades desenvolvidas no programa social Povo das Águas.

### 3.5 “De canoa vou brincar...” O que as crianças pensam sobre as atividades desenvolvidas no programa Povo das Águas

Para tentar compreender como as crianças avaliam as atividades desenvolvidas no programa, perguntamos quais os jogos que elas mais gostaram. As respostas se dividiram em brincadeiras de rodas, voltadas para movimentos corporais, músicas, teatro e literatura infantil. Outras crianças declararam gostar de brincar de contação, leitura de histórias e teatro. Uma pequena parte disse gostar de pintura facial e muitas disseram gostar de todas as brincadeiras.

**Quadro 4. Atividades que as crianças mais gostaram**

Criança	Atividade
Criança 1	“Leitura de histórias, de dançar. ”
Criança 2:	“De todas eu gosto. ”
Criança 3	“De ouvir histórias e músicas. ”
Criança 4	“De brincar”.
Criança 5	“Da borboleta, periquito, rebola chuchu. ”
Criança 6	“Periquito. ”
Criança 7	“Trula birula e do sapo. ”
Criança 8	“Trula birula”.
Criança 9	“Sapo e periquito”
Criança 10	“Brincadeiras de dançar. ”
Criança 11	“ De teatro dos bichos. ”
Criança 12	“Gosto quando a gente coloca a meia dos bichos na mão. “
Criança 13	“De fazer brinquedos. “
Criança 14	“Gosto de tudo”.
Criança 15	“Músicas. “
Criança 16	”Pinturas no rosto. ”
Criança 17	“Gosto de dançar. “
Criança 18	“Gosto das brincadeiras com as palhacinhas. “
Criança 19	“Periquito, as músicas”.
Criança 20	Trula birula, das histórias das fantasias, Marcha Soldado, Coelhoinho sai da toca”.
Criança 21	“Das histórias e do trem”.
Criança 22	“Dois passarinhos, hoje é domingo”.
Criança 23	“Serpente, das histórias, vamos passear na floresta”.
Criança 24	“Das corridas, músicas”.
Criança 25	”Rodas, brincadeiras do Lobo mau”.
Criança 26	“Pato ganso, músicas”.
Criança 27	“Serpente, movimento, cabo de guerra, bandeirinha”.
Criança 28	“Casinha, Juca e Abel, teatro”.
Criança 29	“Casa do Zé, danças”.

Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Quanto às preferências das crianças pelas histórias contadas durante o programa social Povo das Águas, grande parte das entrevistadas relatou gostar de histórias clássicas, de contos e de fábulas; algumas crianças responderam que

gostaram de todas as histórias. Uma pequena parte disse não se lembrar das histórias.

#### Quadro 5. Histórias preferidas pelas crianças

<i>Crianças</i>	<i>Histórias contadas</i>
<i>Criança 1</i>	<i>“Bruxa, Bruxa”</i>
<i>Criança 2</i>	<i>“Bruxa, bruxa, por favor venha a minha festa, os três jacarezinhos, a raposa e a cegonha. ”</i>
<i>Criança 3</i>	<i>“De todas”</i>
<i>Criança 4</i>	<i>“Chapeuzinho vermelho. ”</i>
<i>Criança 5</i>	<i>“Cada um com seu jeito, das velhinhas que tomavam Chá. ”</i>
<i>Criança 6</i>	<i>“Lobo e bruxa. ”</i>
<i>Criança 7</i>	<i>“Chapeuzinho vermelho. ”</i>
<i>Criança 8</i>	<i>“Eu gostei da Malala .”</i>
<i>Criança 9</i>	<i>“Bruxa. ”</i>
<i>Criança 10</i>	<i>“Pacú. ”</i>
<i>Criança 11</i>	<i>“A do abraço. ”</i>
<i>Criança 12</i>	<i>“Da menininha negra. ”</i>
<i>Criança 13</i>	<i>“Aquele do chapéu. ”</i>
<i>Criança 14</i>	<i>“A história da Rita que gritava. ”</i>
<i>Criança 15</i>	<i>“Esqueci dos nomes. ”</i>
<i>Criança 16</i>	<i>“Gosto de todas. ”</i>
<i>Criança 17</i>	<i>“Do coelhinho. ”</i>
<i>Criança 18</i>	<i>Da história do coelhinho</i>
<i>Criança 19</i>	<i>“História do coelho, chapeuzinho vermelho e do lobo. ”</i>
<i>Criança 20</i>	<i>“As histórias das fadas e dos bichos. ”</i>
<i>Criança 21</i>	<i>“Bruxa corá. ”</i>
<i>Criança 22</i>	<i>“A Rita que gritava. ”</i>
<i>Criança 23</i>	<i>“O macaco e a onça. ”</i>
<i>Criança 24</i>	<i>“Aquele do coelhinho. ”</i>
<i>Criança 25</i>	<i>“As velhinhas. ”</i>
<i>Criança 26</i>	<i>“Bruxa. ”</i>
<i>Criança 27</i>	<i>“Bruxa e das mãos. ”</i>
<i>Criança 28</i>	<i>“Ler as histórias da mala. Rita não grita eu estava escrevendo essa história. É legal. ”</i>
<i>Criança 29</i>	<i>“De ler versos o macaco e a onça. ”</i>

Fonte: CRUZ (2018). Elaboração própria.

Com o intuito de obter informações sobre o que as crianças mudariam no trabalho desenvolvido, no programa social Povo da Águas, todas as entrevistadas responderam que não mudariam nada.

As crianças ribeirinhas nos mostraram sua cultura, mas também um universo lúdico permeado de jogos, brincadeiras e histórias. Revelaram-nos muita criatividade e capacidade ao dominar a terra que pisam, bem como as árvores que escalam com habilidade. Suas brincadeiras são um convite para adentrarmos nesse universo, conhecermos e aprendermos a brincar com elas.

Considerar as crianças enquanto sujeitos que nos ensinam nos leva a refletir em uma relação dialógica de significados e intensa troca entre os sujeitos, uma relação de confronto e harmonia. Lopretti (2013) compreende que o ato de ensinar traz em si, prioritariamente, as marcas de um trabalho interativo, histórico e social.

E foi nessa perspectiva que nos comprometemos a atravessar o rio Paraguai, corixos, trilhas e matas para realizarmos essa pesquisa com as crianças da região a fim de obtermos conhecimento e entendimento com base no ponto de vista das crianças sobre as atividades educativas desenvolvidas no programa social Povo das Águas no período de 2010 a 2016.

Considerando o próprio desenvolvimento humano como processo permeado pelas relações sociais compartilhadas entre sujeitos, Lopretti (2013) descreve:

As relações que as crianças estabelecem com o mundo são mediadas pelas relações estabelecidas com outros sujeitos, o que implica dizer que estas não constroem sozinhas o conhecimento que têm do mundo. Tal perspectiva nos permite afirmar que aprender significa participar efetivamente de um processo de construção sócio histórica, que, fundada na interação, permite o desenvolvimento. (LOPRETTI, 2013, p.99)

Assim, a finalidade foi dar visibilidade aos saberes produzidos pelas crianças, ouvindo e dando vez e voz a esses sujeitos protagonistas, constituídos pela cultura do seu contexto social e por suas diversas experiências com características históricas e sociais peculiares.

Contudo, conceber as crianças como seres que vivem e produzem histórias, reconhecer suas capacidades e considerá-las como sujeitos de direitos são questões atuais da Pedagogia da Infância confirmadas por Formosinho (2008):

Distante do naturalismo ou espontaneísmo, que deixa a educação ao sabor da natureza intrínseca do ser humano, ou do racionalismo, que impõe a visão do adulto, observar a criança, ouvir sua voz, sondar suas intenções, para incorporá-la no processo educativo, é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou para os tempos atuais. (FORMOSINHO, 2008, p.7)

A autora alerta para o fato de que escutar as crianças é uma das responsabilidades do adulto que deseja conhecer as necessidades, interesses, competências e direitos das mesmas para um melhor planejamento das suas ações. É importante que o adulto não só ouça a criança, mas que valorize a sua fala e estimule esse exercício no seu cotidiano.

No âmbito de uma pedagogia da participação preconiza-se a construção de um cotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola, da sociedade. (FORMOSINHO, 2008, p.33)

Baseados nos relatos, podemos perceber que as crianças se identificaram com as atividades lúdicas oferecidas a elas. Ao longo do tempo elas foram se socializando com as professoras, compartilhando suas vivências e suas brincadeiras. Notamos que o repertório de atividades voltadas para jogos, brincadeiras e histórias foi incorporado ao seu cotidiano, seja nos espaços escolares e não escolares. Com as vivências estabelecidas por meio das atividades lúdicas proporcionadas, percebemos que estas se tornaram mais desinibidas e autônomas, manifestando suas preferências por atividades que mais lhes agradam.

Tanto no campo da prática pedagógica como no plano da investigação vem defendendo a competência das crianças e que a sua escuta traz uma compreensão melhor, porque mais abrangente, do cotidiano vivido nos espaços educativos. E esta maior compreensão amplia as possibilidades de uma intervenção mais adequada para melhoria da qualidade da educação que é oferecida em cada contexto. (CRUZ; 2008, p.79)

Com base nas respostas sobre as experiências com literatura infantil que as crianças tiveram durante o programa, percebemos quanto estas foram significativas, pois apresentaram um aumento no repertório de títulos e ampliaram seus acervos de memórias com a contação de histórias. Assim também ocorreu com os jogos e brincadeiras.

Portanto, faz muito sentido pensarmos a literatura como porta de entrada para a leitura das crianças. As histórias abordam situações muito próximas de seu cotidiano, falam de famílias, diferentes culturas e épocas, dos sentimentos, das relações, alimentam a imaginação e a fantasia, e contribuem com a socialização. Além disso, durante parte da infância as crianças buscam saber o que faz parte da realidade e o que é ficção. Sem dúvida estes são conceitos difíceis, porém as histórias as ajudam a compreendê-los. Fornecem elementos para a ampliação do seu conhecimento literário, social, histórico e cultural. (FONSECA; BAROUKH, 2012, p.23-24)

Outro aspecto relevante grafado nas falas das crianças e que as mesmas refletiram sobre as atividades lúdicas realizadas no programa, ao expressar suas opiniões e preferências, permitindo compreender a importância da ludicidade para o seu desenvolvimento e de suas capacidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais.

Essas observações e o que podemos aprender com elas contribuem para a nossa aproximação cultural com as crianças e para

compreendermos melhor a importância do brincar nas suas vidas. Certamente ficará mais claro para nós que o brincar é uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem. (BORBA, 2007, p.38)

Reconhecer na audição das crianças a contribuição das atividades lúdicas desenvolvidas ao longo dos anos pelo programa social Povo das Águas não foi uma tarefa fácil. Foi necessário reconhecer que existem elementos distintos quando o entrevistado é uma criança e este já conhece o pesquisador. De professor a pesquisador a mudança, além do ponto de vista conceitual, é também físico, pois no momento da entrevista a interação é individual e com estratégia de investigação.

Enfim, a seguir apresentaremos algumas considerações a respeito desse trabalho desenvolvido que ora se apresenta como uma dissertação de Mestrado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo geral conhecer a importância das atividades educativas desenvolvidas no programa social Povo das Águas com base nas falas das crianças que participaram do mesmo. As atividades educativas foram desenvolvidas entre 2010 e 2016 com crianças de 0 a 15 anos de idade, moradoras em comunidades do Pantanal, tendo como base para o desenvolvimento uma perspectiva lúdica, com a compreensão de que o papel dessa ação educativa era criar um ambiente acolhedor e estimulante, para que as crianças pudessem interagir, ampliar seus conhecimentos e utilizar diversos recursos da linguagem oral, escrita e corporal.

O trabalho realizado abrangeu as regiões do Alto, Médio e Baixo Pantanal de Mato Grosso do Sul. A coleta empírica foi realizada na Região do Taquari e para identificar na fala das crianças a significação da participação nessas experiências educativas, houve primeiro a necessidade de compreender a relação social que as crianças podem ter com este universo lúdico, bem como identificar e compreender os impactos positivos no seu processo educacional.

A ênfase da pesquisa foi a escuta das crianças, que tem como justificativa o reconhecimento destas como sujeitos de direitos, atores sociais, protagonistas, de sua competência para a ação, para comunicação e troca cultural. Como afirma Rocha (2008), tal legitimação da ação social das crianças resulta também do reconhecimento de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais, de provisão, proteção e participação.

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, buscase nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença aos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p.46)

Neste sentido, dar vez e ouvir às falas das crianças nos possibilitaram conhecer quais as concepções que a criança ribeirinha tem da ação do brincar, bem como



identificar as particularidades da mesma. Isto é, com quem, onde e em que espaços essa atividade é exercitada em seu cotidiano. E oportunizou a reflexão acerca da influência do contexto social da região ribeirinha para a escolha da brincadeira, a relevância dos jogos, brincadeiras e histórias, nos permitindo fazer uma relação entre a cultura escolar e a lúdica destas crianças. O objeto de estudo centrou-se na cultura lúdica das crianças e na relação com a cultura da região do Pantanal Sul-matogrossense.

Perceber e identificar essa presença social ativa da criança na comunidade à qual pertence nos ajudou a entender as características específicas das identidades lúdicas construídas nos espaços de educação formal e informal. De acordo com Rocha (2008), essa percepção do contexto das relações estabelecidas faz parte da metodologia da pesquisa com crianças.

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças-como seres humanos novos, de pouca idade-constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais. (ROCHA, 2008, p.48)

Diante dessa perspectiva, de ouvir a fala das crianças e assim aprender mais sobre as maneiras como a infância se consolida nos mais diversos espaços, permitiu construir o entendimento de que a infância é período de descobertas, realizações, desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Nesta fase a criança vivencia importantes momentos e adquire conhecimento e experiências que a constituirão como sujeito. Sendo um momento tão importante na formação das crianças, cabe a pais e educadores o encaminhamento de vivências que sejam adequadas e possam contribuir para o seu desenvolvimento integral.

A criança é um ser curioso, ativo, cheio de energias, com disposição e interesse pelos arredores do mundo. Na infância, o brincar, para ela, é uma das atividades mais prazerosas e enriquecedoras. É por meio do brincar que a criança pode aperfeiçoar seus conhecimentos prévios e agregar novos. Para as crianças ribeirinhas o brincar é um elemento comum e compartilhado entre seus pares, sejam outras crianças, amigos e parentes, ou com os adultos que os rodeiam: pais, avós, tios e também professores.

As atividades lúdicas desenvolvidas pelas professoras do programa social Povo das Águas construiu uma relação direta com as crianças que estabeleceram um vínculo afetivo com a ação do brincar com jogos, brincadeiras e contação de histórias. Esse vínculo que se estabeleceu por meio das interações sociais das crianças com as professoras e demais integrantes do programa, se fortaleceu e ajudou a ampliar o repertório da sua cultura lúdica. E, ao mesmo tempo, nos oportunizou o conhecimento da sua cultura lúdica contribuindo para incorporação de elementos presentes em outras culturas lúdicas, como o palhaço e o contador de histórias.

Observamos, nas falas das crianças, que as atividades lúdicas trazidas pelo programa foram ampliadas e modificadas quando em contato com a cultura lúdica apresentada pelas crianças ribeirinhas, pois estas nos ajudaram na realização das brincadeiras apresentadas. Esta pesquisa traz reflexões acerca da importância do brincar na infância, focando seu olhar nas brincadeiras vividas pelas crianças ribeirinhas.

Para finalizar, ressaltamos que as crianças aprendem muito por meio das experiências vivenciadas, e entendemos que o brincar assume um papel importante no desenvolvimento dos pequenos. No decorrer desse trabalho, foram elencados significativos resultados que evidenciam como o brincar pode propiciar momentos de aprendizagem, diversão e prazer à criança.

Essa evidência foi destacada a partir da disposição de ouvir as crianças, e o que falam pode contribuir para mudanças dos contextos estruturados e assim oportunizar um melhor atendimento, tornando a infância uma experiência rica e diversificada.

Mesmo as crianças das comunidades mais distantes, como as que moram na região do Taquari, podem, quando ouvidas, modificar e construir novas interações e significados com as ações lúdicas estabelecidas no seu contexto social. As crianças são sujeitos de direitos e protagonistas da sua cultura lúdica, produzindo e reproduzindo seus elementos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, P., KOLLER, S., SILVA, M., SANTOS, C., SILVA, A., REPPOLD, C. & PRADE, L. (2001). Brinquedo, trabalho, espaço e companhia de atividades lúdicas no relato de crianças em situação de rua. *Psico*, n.32, v.2, p.47-71. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000115&pid=S1413-7372200500010000900001&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000115&pid=S1413-7372200500010000900001&lng=en)>. Acesso em 9 abr. 2017.

ANDRADE, L.B. P. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Ed. UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** In: \_\_\_\_\_. (Org.). Educação infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: Alínea, 2006.

ARAUJO, 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**. I Congresso de Historia Regional, 1, 2016, Aquidauana: UFMS, 2016. Disponível em: <<http://www.congressohistoriaregional.com.br/#Anais>>. Acesso em 14 abr. 2018.

ASSOREAMENTO do Rio Taquari: Desastre Ambiental no Pantanal. Disponível em: <https://www.comprerural.com/assoreamento-do-rio-taquari-desastre-ambiental-no-pantanal-de-ms-gera-prejuizos-acima-de-1bi/> Acesso em: 01 de julho de 2018.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um guia para a Iniciação Científica**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BOBBIO, Norberto, **A era dos direitos**. Norberto Bobbio; Carlos Nelson Coutinho (trad.); Celso Lafer (apres.). nov.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORBA, Ângela Meyer, GOULART, Cecília. As diversas expressões e o Desenvolvimento da criança na escola. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricéia Ribeiro de. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC. SEC, 2007.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricéia Ribeiro de. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC. SEC, 2007.

BORGES, Tammi Flávie Peres. **“Todo mundo tá feliz?”** As percepções das crianças sobre a educação infantil nas pesquisas científicas brasileiras. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá. Disponível em: <<https://ppgecpan.ufms.br/es/tammi-flavie-peres-borges-todo-mundo-ta-feliz-as->

percepcoes-das-criancas-sobre-a-educacao-infantil-nas-pesquisas-cientificas-brasileiras/>. Acesso em 18 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.88. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas. Brasília: Senado Federal, 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília: Câmara Federal, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (coord.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem**: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORBELLINI, Gisele. **Convenção dos Direitos da Criança – Direito de Todos**: 2012. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteúdo/conven%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-da-crianca-direito-de-todos>. Acesso em 10/09/2018.

CORUMBÁ (Município). Prefeitura Municipal. **Relatório anual do Programa Social “Povo das Águas”**, 2017. Gabinete do Prefeito. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Corumbá (MS), 2017. Disponível em < <http://www.corumba.ms.gov.br/galeria-fotos/povo-das-aguas-2017-figueira/6678/>>. Acesso em 4 mai. 2018.

COSTA, Kelly Patrícia Carneiro da. **O contexto ribeirinho**: crianças e adultos da barra de São Lourenço e suas práticas educativas (Corumbá-MS). 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Corumbá.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. (org). São Paulo: Cortez, 2008.

DINELLO, Raimundo Angel. **Expressão lúdico-criativa:** Temas de educação infantil. Montevideo: Soma, 1989.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. **Brinca Aprende:** Dicas Lúdicas para pais e professores. São Paulo: Papyrus, 2005.

FARIA, Ana Lucia; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patricia. (orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 2:ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: Bases teórico-metodológicas. *In* S. H. V. Cruz (Org.). **A criança fala:** A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p.102-117.

FIGUEIREDO-NERY. Maria Auxiliadora de. **Práticas pedagógicas e sujeitos criativos:** potencialidades e desafios. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

FONSECA, Edi, BAROUKH, Josca Aline; ALVES Maria Cristina Carapeto Lavrador. (org). **Interações:** com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil. Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

FORMOSINHO, J. O. (Org.) **A escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008.

FORTUNA, Tânia R. “ A brincadeira na inclusão social”.Revista Pátio – Educação Infantil, Ano VI, nº 16, MAR/JUN, p. 14-17, 2008.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância.** 2001. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de pesquisa.** Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana EngelGerhardt e Denise Tolfo Silveira ; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZIÑIGA, Johan. Homo Ludens: **O jogo como elemento da Cultura.** 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: Tizuko Morchida Kishimoto (Coord.). **O brincar e suas teorias**. 4ª reimpr. da 1ª ed. de 2002. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: 4ª ed. Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricéia Ribeiro de. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC. SEC, 2007.

\_\_\_\_\_. O papel social da educação infantil. *In*: **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correa de; MORAIS, Artur Gomes. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricéia Ribeiro de. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC. SEC, 2007.

LOPRETTI, T. A. P. E. **Os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**. 2013. 136f. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L.M.C.P. **A Serra do Sar paulista: Um estudo de paisagem valorizada**. 1988. 158f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP).

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artemed, 1999.

MANSON, Michael. **História dos brinquedos e dos jogos**. Brincar através dos tempos. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Coleção Século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p.46-57, mai. 1998.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MELO, Rogério Zaim de. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “Escola das águas”**. 2017. 138f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. **Infância etnografia e produção simbólica**. Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Infâncias e Crianças, 2. 2010, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: GRUPECI, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9HMFk2/atmmonteiro.pdf>>. Acesso em 16 abr. 2018.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didáticas**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do professor na educação infantil**. (Org.) São Paulo: Editora Biruta, 2012.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Nova York, 1959. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em 14 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Convenção dos Direitos da Criança: Direito de Todos**. Nova York, 1989. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteúdo/conven%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-da-crian-a-direito-de-todos>>. Acesso em 10 set. 2018.

PÁDUA, E. M. M de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6.ed. Campinas: Papirus, 1997.

PAULO, Carla Moura. **Dinâmica territorial no Pantanal brasileiro: impactos do turismo e propostas de planejamento**. 2011. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) - Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/90/90131/tde-22022012-153945/pt-br.php>> ou <<http://www.iee.usp.br/?q=en/node/231>>. Acesso em 14 abr. 2018.

PEREIRA, Rita Maria Ribes, SALGADO E SOUZA, Solange Jobim *et al.* Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.138, set./dez., 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300016&script=sci_arttext)>. Acesso em 10 abr. 2018.

PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos.** 2000. 130f. Tese (Doutorado). - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

**RIO Taquari. Pantanal de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_Taquari\\_\(Mato\\_Grosso\\_do\\_Sul\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Taquari_(Mato_Grosso_do_Sul)). Acesso em 10 abr. 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silva Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; e SILVA, Anamaria Santana da. "Com olhos de criança": a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação,** Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SANTOS, S. M. P. dos. (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. *In*: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: \_\_\_\_\_. CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação.** Lisboa: ASA, 2004.

\_\_\_\_\_. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Pt: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA Juliana Bezzon. **Educação Infantil do campo: Docência em formação.** 1 ed. São Paulo: Cortez 2012.

SILVA, Ilsa Helena G. P. da; MACEDO, Muray. **Os saberes locais de uma comunidade tradicional no Pantanal de Poconé, Mato Grosso, Brasil: um Estudo de Caso.** 2007. 87f. Monografia (Especialização em Educação Ambiental e Conservação da Biodiversidade) - Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.

SILVA, Juliana Pereira. da; BARBOSA, Silvia. Neli. Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *In*: CRUZ, S. H. V. **A criança fala. A escuta de crianças em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades.** Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. 1997.



TEDESCO, Elisângela da Silva França. **Infância pantaneira**: a percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres (MT).

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência, Tecnologia e Cultura). **Convenção para a salvaguarda do patrimônio cultural imaterial**. Paris, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em 15 abr. 2018.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Relatório do Unicef de 2014. **Situação Mundial da Infância - 2014 em Números** – Cada criança conta: Revelando disparidades, promovendo os direitos das crianças. Disponível em: <[www.unicef.org/sowc2014/numbers](http://www.unicef.org/sowc2014/numbers)>. Acesso em 15 jun. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A Imaginação e criação na infância**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2003.

ZOIA. Alceu; PERIPOLLI. Odimar J. **Infância indígena e outras infâncias**. Porto Alegre: Espaço Ameríndio, v.4, n.2, jul/dez, 2010.



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

*Campus do Pantanal*  
Mestrado em Educação



## **APENDICE I**

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A pesquisa intitulada “**A Ciranda dos Jogos e Brincadeiras nas Falas das Crianças Ribeirinhas**” tem como finalidade coletar dados para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campus do Pantanal/UFMS pela mestranda Mirian Bastos de Oliveira da Cruz, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Anamaria Santana da Silva. Informamos que essa pesquisa tem como objetivo conhecer a importância das atividades educacionais desenvolvidas no Programa Social “Povo das Águas” a partir das falas das crianças ribeirinhas. Para a realização da pesquisa se faz necessário que a mestranda tenha acesso às crianças atendidas pelo referido Programa. Portanto, necessitamos da sua autorização para iniciarmos a coleta de dados.

Gostaríamos de informar, ainda, que os dados da pesquisa são sigilosos e que identidade da instituição e do entrevistado serão preservadas, não havendo qualquer identificação do participante ou da instituição.

Certos de contarmos com vossa colaboração, antecipadamente agradecemos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Corumbá, MS \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Mirian Bastos de Oliveira da Cruz**

## AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
coordenadora do Programa Social Povo das Águas declaro estar informado sobre a  
pesquisa intitulada “**A Ciranda dos Jogos e Brincadeiras nas Falas das Crianças  
Ribeirinhas**” e ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme a  
Resolução CNS 196/96 e das demais resoluções complementares, autorizo a  
realização da pesquisa no Programa Social “Povo das Águas”.

Corumbá, MS \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura/ Carimbo



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

*Campus do Pantanal*  
Mestrado em Educação



## APENDICE II

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsáveis

O presente termo refere-se a um convite a participação do seu filho, na pesquisa intitulada: **“A Ciranda dos Jogos e Brincadeiras nas Falas das Crianças Ribeirinhas”** tem como finalidade coletar dados para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campos do Pantanal/UFMS pela mestranda Mirian Bastos de Oliveira da Cruz, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Anamaria Santana da Silva. Informamos que essa pesquisa tem como objetivo conhecer a importância das atividades educacionais desenvolvidas no Programa Social “Povo das Águas” a partir das falas das crianças ribeirinhas. A participação do seu filho se dará na forma de entrevistas. 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 no momento da participação das entrevistas, estas serão tiradas em máquina digital e caso a criança queira, a imagem será apagada também. Gostaríamos de informar, ainda, que os dados da pesquisa são sigilosos e que identidade da instituição e do entrevistado serão preservadas, não havendo qualquer identificação do participante ou da instituição.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr. (a) terá acesso à pesquisadora e à orientadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a **Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva**, UFMS/ CPAN Unidade III, Porto Geral de Corumbá, que pode ser encontrada pelo telefone (67)3234-6201. Se, porventura, tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a orientadora.

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: \_\_\_\_\_

Mirian Bastos de Oliveira da Cruz (pesquisadora responsável)  
\_\_\_\_\_ Telefone da pesquisadora para contato, caso haja dúvidas: (67)  
998559773

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro estar informado (a) sobre a pesquisa intitulada “**A Ciranda dos Jogos e Brincadeiras nas Falas das Crianças Ribeirinhas**” e ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme a Resolução CNS 196/96 e das demais resoluções complementares, autorizo a realização da pesquisa com meu filho (a) na coleta de dados no Programa Social Povo das Águas.

Corumbá, MS \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura dos Pais ou Responsável

**APENDICE III****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Crianças**

Bom dia,

Sou Mirian Bastos de Oliveira da Cruz, Pesquisadora moro em de Corumbá, estou aqui por que preciso realizar uma pesquisa e gostaria que vocês participassem dela. A pesquisa é sobre **A Ciranda dos Jogos e Brincadeiras nas Falas da Crianças Ribeirinhas**". Como vocês irão participar? Me respondendo algumas perguntas. Em qualquer momento quem quiser pode deixar de participar da pesquisa. Seus pais precisam autorizar a participação de vocês. Telefone da pesquisadora para contato, caso haja dúvidas: (67) 998559773.

Desde já agradeço a participação de vocês.

Grata,

Mirian

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

Assinatura da Pesquisadora \_\_\_\_\_

**ANEXO I. Roteiro de entrevistas**

1. Quantos anos você tem?
2. Mora com quem?
3. Você tem irmãos? Quantos?
4. Quais são suas atividades pela manhã?
5. E a tarde?
6. O que te deixa mais feliz?
7. O que te deixa mais triste?
8. Você tem livros em casa? Quantos? Quais?
9. Você estuda? Qual série?
10. Mora longe ou perto da escola?
11. Você nasceu aqui na região?
12. Você tem amigos?
13. O que vocês gostam de fazer juntos?
14. E na escola? Vocês brincam? Do que?
15. Onde vocês brincam?
16. Com quem vocês brincam?
17. Do que vocês brincam?
18. Quais as brincadeiras que mais gostam?
19. E quais as que não gostam de brincar?
20. Quais as histórias que vocês que conhecem?
21. Quem conta histórias para vocês? (Professora, mãe, pai, avó ou avô)?
22. Vocês contam histórias? Para quem?
23. Vocês sabem fazer um brinquedo? Quem gostaria de contar para o grupo sobre o seu brinquedo?
24. Para vocês o que é brincar?
25. Quais os jogos, que mais gostam nas atividades desenvolvidas com Miroca e Neidoca?
26. Quais as brincadeiras que mais gostam nas atividades desenvolvidas com Miroca e Neidoca?
27. Quais as histórias que mais gostam nas atividades desenvolvidas com Miroca<sup>1</sup> e Neidoca?
28. O que vocês gostariam de mudar nas atividades desenvolvidas?



29. Vocês gostam de desenhar as histórias?

**ANEXO II. Ata de Defesa da Dissertação**



Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
 Coordenadoria de Pós-Graduação (CPG/PROPP)



**Ata de Defesa de Dissertação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Mestrado**

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezoito, às oito horas, na FAED/UFMS - Cidade Universitária, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos membros: Anamaria Santana da Silva (UFMS), Marta Regina Brostolin da Costa (UCDB) e Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS), sob a presidência do primeiro, para julgar o trabalho da aluna: **MIRIAN BASTOS DE OLIVEIRA DA CRUZ**, CPF 55743218153, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título "**A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas**" e orientação de Anamaria Santana da Silva. A presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à aluna que expôs sua Dissertação. Terminada a exposição, os senhores membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, a presidente da Banca Examinadora fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação, e após, emitiu Parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	ASSINATURA	AValiaÇÃO
Dra. Anamaria Santana da Silva (Interno)		AP
Dra. Marta Regina Brostolin da Costa (Externo)		AP
Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (Interno)		AP

**RESULTADO FINAL:**

- Aprovação                       Aprovação com revisão                       Reprovação

**OBSERVAÇÕES:**

O texto atende às exigências de uma dissertação de mestrado, devendo a aluna fazer as modificações sugeridas pela banca. Sugere-se ainda a publicação.

Nada mais havendo a ser tratado, a Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Assinaturas:

Presidente da Banca Examinadora

Aluna

