

**A cultura lúdica dos alunos
de uma “escola das águas” no Pantanal**
**The ludic culture of students
of a "school of waters" in Pantanal**
**La cultura lúdica de los estudiantes
de una “escuela de las aguas” en Pantanal**

Rogério Zaim-de-Melo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá/MS - Brasil

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá/MS - Brasil

Resumo

Trata-se de uma pesquisa realizada com 33 crianças que moram no Pantanal sul-mato-grossense e estudam em uma das chamadas “Escolas das Águas”. O objetivo é analisar como é a sua cultura lúdica, mais precisamente, como elas aprendem os jogos e brincadeiras de que mais gostam. A pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizou: diário de campo, transcrições de episódios de brincadeira, desenhos realizados com as crianças e entrevistas. A análise dos dados se apoia no conceito de cultura lúdica, desenvolvido por Gilles Brougère (1998). Os resultados indicam que, independente do gênero e da idade, as crianças preferem brincadeiras e jogos realizados em grandes grupos, e que o aprendizado desses jogos acontece de três formas: vertical, as crianças aprendem com seus pais e/ou responsáveis; oblíqua, aprendem com os professores; e paralela, a aprendizagem acontece entre grupos coetâneos.

Palavras-chave: Cultura lúdica, Escolas das Águas, Criança

Abstract

This is a research project carried out with 33 children living at Pantanal and studying at one of the so-called “School of the Waters”. The objective is to analyze how their ludic culture is, more precisely how they learn the games and which games they like the most. The instruments used in this qualitative case study were field diary, transcripts of playing episodes, drawings made with by the children, and interviews. It is supported by the concept to ludic culture by Gilles Brougère (1998). The results indicated that games and plays performed by large groups are the children preferences, regardless the gender or age. It showed that the learning of these games happens in three ways: vertical, children learn with their parents and/or responsible person; oblique, they learn with teachers; and horizontal, the learning happens among peer groups.

Keywords: Ludic culture, Water Schools, Child

Resumen

Se trata de una investigación realizada con 33 niños que viven en el Pantanal sur de Mato Grosso y estudian en una de las llamadas "Escuelas de las Aguas". El objetivo es analizar cómo es su cultura lúdica, más precisamente cómo ellos aprenden los

juegos y cuáles son los que más les gustan. La investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, utilizó: diario de campo, transcripciones de episodios de juego, dibujos realizados con los niños y entrevistas. El análisis de los datos se apoya en el concepto de cultura lúdica, desarrollado por Gilles Brougère (1998). Los resultados indican que, independiente del género y de la edad, los niños prefieren los juegos realizados en grandes grupos, y que el aprendizaje de esos juegos ocurre de tres formas: vertical, los niños aprenden con sus padres y/o responsables; oblicua, aprenden con los profesores y paralela, el aprendizaje ocurre entre grupos coetáneos.

Palabras clave: Cultura lúdica, Escuelas de las Aguas, Niño

1. Introdução

As culturas da infância surgem na convivência das crianças com grupos coetâneos, nos quais são realizadas atividades em comum e suas proposições e conquistas são reiteradas. Assim, elas se vinculam ao lúdico e ao caminho entre a fantasia e o real, sendo consideradas produtoras dessa cultura (BARBOSA, 2014). Essas culturas são influenciadas pelas culturas adultas, pelas mídias e objetos que integram o cotidiano das crianças. O que as difere é o fato de serem estruturadas de outra maneira (BARBOSA, 2007), constituídas, principalmente, na relação que existe entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações com seus pares (SARMENTO, 2002). Na “cultura produzida para as crianças”, encontram-se: a cultura familiar, a cultura escolar e os produtos de mercado feitos e pensados para o consumo e uso das crianças.

Para Sarmiento (2002, p. 5), há um “conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância”, que são: a literatura infantil, os jogos e os brinquedos, as produções do cinema (tendo o universo Disney como seu maior representante), os programas de televisão, os jogos e *videogames*, *sites* e outros dispositivos da internet, além de serviços variados – acampamento e colônia de férias, atividades para tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, escolinhas de esporte, entre outros.

Na “cultura produzida pelas crianças”, encontra-se a cultura lúdica, com suas manifestações simbólicas, personificada na forma de jogos e brincadeiras, transmitida entre as crianças, quase sempre de maneira intrageracional, escapando o mais possível da intervenção adulta. Os grupos de pares são importantes nesse

Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 35, set-dez 2020, p. 100-116

processo. Definem-se como pares, crianças com idade aproximada, que se encontram com frequência quase diária e compartilham brinquedos, jogos, experiências, músicas e modos de pensar (CORSARO, 2011).

A cultura lúdica, característica própria do brincar, está intimamente ligada às infâncias, nas quais as brincadeiras e o jogo simbólico são possíveis. O conceito é definido por Brougère (1998a, p. 23) como:

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

Para Lavado (1999), essa cultura é apoiada em três dimensões da prática humana: o não condicionamento dessa prática à idade, gênero e condição social, a realização independente da dimensão espaço-temporal na qual se vive e a constatação de que todas essas atividades comportam dimensões estatutárias idênticas. Sem a cultura lúdica, o jogo perde uma das suas principais características, por exemplo, o prazer, que difere uma “pelada” realizada pelas crianças na rua, no parque ou na praia, de uma partida de futebol profissional, na qual os jogadores podem até sentir prazer, mas são obrigados a jogar.

No âmbito dessa cultura, a brincadeira se torna possível devido a uma quantidade “x” de esquemas que produzem uma realidade diferenciada do dia a dia: os verbos no imperativo (finja que é um príncipe), as quadrinhas (O cravo brigou com a rosa/ Debaixo de uma sacada/ O cravo saiu doente/ E a rosa despedaçada), os gestos estereotipados (quando brinca de escolinha, a criança imita a professora) do início da brincadeira, “compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo” (BROUGÈRE, 1998b, p. 24).

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

Kishimoto (2014) defende a ideia de que essa é a cultura do brincar, na qual existem aspectos de gênero, classe social e etnia. Para a autora, meninos e

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

Sendo assim, como já foi dito, essa cultura se diversifica segundo inúmeros critérios. Elas não são iguais no Brasil e na Noruega, por exemplo, e sua diversidade é fruto do meio social, da localização geográfica, da faixa etária (é pouco provável que duas crianças, uma com quatro e outra com onze anos, tenham a mesma cultura lúdica) e do gênero (BROUGÈRE, 1998a).

Considerando esses pressupostos, o presente artigo analisa a cultura lúdica de crianças que moram no Pantanal sul-mato-grossense e estudam em uma das chamadas “Escolas das Águas”, unidades escolares que sofrem ação direta do ciclo de cheias e vazantes do rio Paraguai. Aborda-se aqui, mais precisamente, como as crianças dessas escolas criam, ensinam e aprendem jogos e brincadeiras de que mais gostam.

2. “Escolas das Águas”

O Pantanal sul-mato-grossense possui escolas situadas em regiões de difícil acesso, que sofrem a influência do ciclo das águas do Pantanal, denominadas, informalmente, pela Secretaria Municipal de Educação do município de Corumbá-MS, de “Escolas das Águas”, distribuídas nas subregiões do Pantanal do Paraguai e do Paiaguás. Durante os períodos de cheia dos rios Paraguai e Cuiabá, as áreas onde essas escolas estão localizadas recebem águas oriundas de diferentes regiões, que se movem lentamente, formando lagos permanentes ou temporários (PAULO, 2011).

Nessas escolas, são atendidos filhos de agricultores, assentados, funcionários das fazendas de gado (peões), pescadores e das comunidades ribeirinhas que habitam os distritos de Paiaguás, Nhecolândia e Albuquerque. Para atender a essa população, o município possui cinco escolas-polo e seis extensões, a mais próxima localizada a 60 km do perímetro urbano, e a mais distante, a aproximadamente 488 km. O acesso dos alunos a essas escolas é feito de barco,

barco-escola, a cavalo e/ou trator e, em alguns casos, o meio de transporte mais indicado é o avião.

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

Este estudo foi realizado na Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM), uma extensão da Escola Polo São Lourenço, com regime de internato bimestral, no qual docentes e discentes permanecem na escola por dois meses, com quinze dias de recesso. Os professores retornam para Corumbá, permanecendo por duas semanas com compromissos escolares: entrega de notas e relatórios, elaboração de planejamento do próximo bimestre, reuniões pedagógicas, cursos, entre outros. Os alunos retornam para suas casas para ficar com seus familiares.

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

Na EFSM, são ofertados os anos iniciais do ensino fundamental, em salas de aula multisseriadas, contando com a seguinte estrutura: três salas de aula (uma delas é utilizada como sala de TV e vídeo), uma biblioteca/sala de computação com acesso à internet via satélite, refeitório, cozinha, secretaria, dois dormitórios (masculino e feminino), dois consultórios médicos, uma quadra de basquete (terra batida), dois alojamentos para professores, três alojamentos para funcionários e uma palhoça para convivência das crianças. No entorno da escola, as crianças convivem com gado bovino, cavalos e animais selvagens da região (porcos-do-mato, jacarés, entre outros animais).

3. Metodologia

Realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Ludke e André (1998) afirmam que pesquisas que se interessam em algo singular, que tenham valor em si mesmo se enquadram nessa tipologia. A especificidade do estudo de caso se construiu pela singularidade do cenário, uma escola do tipo internato bimestral, com crianças e professores isolados do convívio com ambientes externos, por cerca de dois meses, contexto que não se repete em nenhuma das outras Escolas das Águas.

Ao longo do levantamento dos dados empíricos, pretendeu-se capturar e registrar elementos da cultura lúdica das crianças das Escolas das Águas pelo ponto de vista delas, por isso, algumas das perguntas que norteavam o estudo foram modificadas ao longo do contato com elas.

Participaram deste estudo 32 alunos regulares e uma aluna ouvinte, que frequentavam a escola durante o período de levantamento de dados, além de quatro professores e dois monitores responsáveis pelos alunos. Todos os responsáveis pelas crianças foram consultados e aprovaram a participação delas no estudo. Dos 33 alunos, 16 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino. A idade dos participantes varia de 4 a 16 anos, sendo que apenas 10 deles se encontram no ano correspondente à sua idade, acarretando uma grande distorção idade/série.

No início do levantamento dos dados, foi realizada, junto às crianças participantes, uma série de combinados sobre a sua participação. Em um desses momentos, perguntou-se a elas como gostariam de ser chamadas no estudo, a fim de resguardar a identidade, conforme indicam as orientações relativas à ética de pesquisa com crianças. Surgiram nomes de jogadores de futebol, cantores de balada sertaneja, personagens de desenhos animados, conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Nome fantasia e idade das crianças

| Nome fantasia | | | | |
|-----------------------|--|------------------|-----------------|--------------|
| | | Meninas | Meninos | |
| Personagens Disney | | Elsa | Ranger Vermelho | Super-heróis |
| | | Cinderela | Ranger Preto | |
| | | Drizela | Power Ranger | |
| | | Anastácia | Hulk | |
| TV | | Manoela | Harry Potter | Cinema |
| | | Maria Joaquina | Optimus Prime | |
| Cantoras Sertaneja | | Maiara | Shrek | |
| | | Maraísa | Vedita | |
| | | Marília Mendonça | Neymar | |
| | | Thaeme | Felipe | |
| Famíliares | | Maria Fernanda | Piloto | Famíliares |
| | | Taís | Roberto | |
| | | Yasmin | Marcelo | |
| | | Jéssica | Pedro | |
| | | Mariane | José | |
| | | AM | Júlio | |
| | | Nelly | | |

Fonte: Dados da pesquisa

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Os responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido, autorizando a participação das crianças, às quais foi explicado que elas poderiam se recusar ou desistir de participar do estudo a qualquer momento. Os dados empíricos foram produzidos com mais de um instrumento de pesquisa, buscando produzir uma visão de conjunto dessa realidade, a partir de diferentes perspectivas (GRAUE; WALSH, 2003). Os instrumentos utilizados foram: 1) observação sistemática das crianças brincando em atividades realizadas fora das salas de aula; 2) entrevistas com crianças com roteiro semiestruturado; 3) desenhos realizados pelas crianças; e 4) fotografias tiradas pelas crianças de brincadeiras e jogos de que gostavam de participar, por solicitação do pesquisador.

As anotações em diário de campo sobre as brincadeiras e os jogos observados e as conversas das crianças buscaram registrar as expressões e a linguagem corporal, e não apenas o tipo de jogo realizado. Foram registradas também as conversas informais realizadas com as crianças, buscando esclarecer dúvidas sobre a letra da música cantada ou a regra do jogo realizado. As entrevistas com as crianças foram realizadas sob a forma de conversa e gravadas em um gravador digital. Nesse momento, sempre eram explicadas às crianças as intenções

do pesquisador e as razões pelas quais ele escrevia enquanto conversava com elas: “Professor, o senhor não para de escrever, está escrevendo um livro?”

As crianças mais novas se mostraram mais reticentes com a entrevista. No início, tinham um olhar de desconfiança, demoravam a responder, e suas respostas, na maioria das vezes, eram monossilábicas, era necessário solicitar um maior detalhamento do que elas falavam. Em contrapartida, durante as observações, eram elas as que mais brincavam e se divertiam. Já com os maiores, aconteceu justamente o contrário: eles não brincavam tanto quanto os menores, mas descreviam com riqueza de detalhes os jogos e brincadeiras de que gostavam, como se jogava/brincava e com quem aprenderam a jogar.

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

O processo de produção de dados foi realizado durante duas semanas; as observações, ao longo do dia e antes de as crianças dormirem. Foram, em média, doze horas diárias, totalizando 168 horas. Os dados obtidos foram organizados com auxílio do *software* Nvivo e analisados com a técnica de análise de conteúdo, descrita por Bardin (2011).

4. Análise e discussões

4.1 Cultura lúdica das crianças das águas

As crianças que participaram desta pesquisa possuem uma rotina escolar rígida. Passam cerca de dois meses em regime de internato na escola, pois, com a cheia do rio, não é possível fazer todos os dias o percurso casa/escola. Nesse período, as aulas ocorrem de 8h às 17h, com intervalos para lanche, almoço e recreação. A escola está organizada para que os horários sejam respeitados. Além dos componentes curriculares comuns, há aulas de mídias e tecnologias, formação cidadã, atividades artísticas e culturais e de treinamento esportivo, distribuídas nos períodos matutino e vespertino. Aos sábados, algumas crianças recebem aulas de reforço escolar, entre as aulas, no lanche, antes do almoço, do banho; à noite, os jogos e brincadeiras afloram. Os quinze minutos de intervalo, ou o tempo que

antecede o almoço, são frequentemente aproveitados pelas crianças para iniciar e terminar um jogo de *bolita*, com três ou quatro participantes, ou brincar de esconde-esconde até cansar.

Nas atividades lúdicas realizadas pelos alunos da EFSM, encontraram-se brincadeiras realizadas sem e com brinquedos, tendo sido identificados dois tipos de brinquedos que deram suporte às brincadeiras observadas: os industrializados e objetos que não foram originalmente pensados como brinquedo e adaptados para brincar pelas crianças. Como assinala Rodrigues (2015, p. 67),

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

Assim, nas mãos das crianças da EFSM, um pedaço de mangueira se torna um berrante e sementes são usadas como *bolitas*. Tocar o berrante faz parte do ser pantaneiro. Nas comitivas de gado, o som emitido e sua intensidade indicam alerta de debandada, sombra e água fresca para os animais, ou o momento de pouso e descanso.

A análise dos dados produzidos neste contexto de pesquisa permitiu identificar 41 atividades lúdicas realizadas pelas crianças, das quais 20 tinham o brinquedo como suporte (brincar de casinha, jogar basquete, entre outras), nove com objetos que não foram pensados originalmente como brinquedo, dez com brinquedos industrializados e um, tanto com objeto (não brinquedo) quanto brinquedo industrializado (o jogo de *bolitas*). Os brincantes da EFSM transformaram pedrinhas, pedaços de madeira, troncos de árvore, cabo de vassoura, pequenos animais (gafanhoto e tatu), livros e cadernos e borrachinhas de dinheiro em brinquedos. Algumas dessas ressignificações são comuns às realizadas pelas demais crianças brasileiras, como por exemplo, transformar um cabo de vassoura em cavalinho; outras são bem peculiares à região, como perseguir um colega segurando um tatu.

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

memória), jogo de cartas (UNO), peteca e corda. A prancha de cabelo e os esmaltes – objetos utilizados por profissionais de salões de beleza – tornavam-se brinquedo aos sábados, quando as meninas tinham a possibilidade de arrumar os cabelos, umas cuidando das outras.

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

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

4.2 Preferência lúdica das crianças

A preferência lúdica é um fenômeno provisório, depende de inúmeros fatores: as modas infantis, a influência da televisão, as variações do clima (fator determinante para atividades ao ar livre), o número de pessoas e brinquedos disponíveis para brincar, entre outros (RUIZ, 1992). Essa preferência entre as crianças da EFSM foi expressa nos seus desenhos e nas respostas à seguinte pergunta realizada na entrevista: Do que você gosta de brincar em casa e na escola? Durante a entrevista, algumas crianças citaram mais de uma atividade como sendo a preferida para brincar, levando a um número de atividades diferente do total de crianças participantes deste estudo.

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

Quadro 2 – Preferência lúdica das crianças

| Preferência Lúdica | |
|--------------------------------|----|
| Jogos com bola | 16 |
| Jogos em grandes grupos | 11 |
| Jogos em pequenos grupos | 27 |
| Jogos eletrônicos | 9 |
| Brincadeiras individuais | 24 |
| Atividades lúdicas na natureza | 7 |

Fonte: Dados da pesquisa

Compõem as categorias as seguintes atividades:

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

A preferência lúdica dos alunos da EFSM expressa verbalmente é pautada em atividades coletivas, realizadas em pequenos grupos (jogos ou brincadeiras desse tipo foram citados 27 vezes) ou em brincadeiras que o número de participantes é igual ou superior a 10 jogadores para acontecer (citados 11 vezes). Os jogos preferidos das crianças em pequenos grupos são: pular corda, esconde-esconde e pega-pega, com suas variações. Nos jogos com bola, os destaques são o futebol e o basquete, e, nos jogos em grandes grupos, o jogo preferido é o rouba-bandeira.

Resultado semelhante foi encontrado por Rossetti e Souza (2005) que, ao investigarem a preferência lúdica de 100 crianças e adolescentes brasileiros, com idades entre 6 e 14 anos, na cidade de Vitória-ES, encontraram nos jogos realizados Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 35, set-dez 2020, p. 100-116

com número de participantes igual ou superior a 10 jogadores, a preferência lúdica das crianças: 38% das brincadeiras se encontravam nessa categoria. As autoras apontaram o futebol, o vôlei, o basquete e a queimada como os preferidos das crianças.

Entre as crianças da EFSM, as brincadeiras individuais e as realizadas na natureza apresentaram números invertidos na relação casa/escola. As crianças relataram mais brincadeiras individuais em casa, o que talvez se deva ao fato de residirem em locais relativamente isolados, que dificultam o convívio com outras crianças, exceto no caso dos irmãos. As brincadeiras realizadas na natureza, traços da cultura pantaneira, como andar a cavalo e nadar no rio são inviabilizadas de acontecer na escola, justificando a sua presença na preferência lúdica nos lares. Essas brincadeiras se assemelham àquelas encontradas por Carvalho e Ferreira (2006), em estudo realizado com crianças das margens dos rios que circundam o estado do Pará, o qual indica a relação com a natureza como propiciadora de um repertório motor ampliado, pois a criança sobe nas árvores e se dependura, podendo perceber o seu corpo em outro plano, modificando a sua percepção corporal (em relação à gravidade, principalmente).

4.3 Meios de transmissão da cultura lúdica

As interações entre as crianças e delas com adultos caracterizam os meios de transmissão da cultura lúdica, que pode ser realizada: verticalmente (um indivíduo de uma geração – mais velha, para outro, com laços biológicos ou adotivos); horizontalmente (entre pares, indivíduos coetâneos não aparentados); paralelamente (entre pares, indivíduos coetâneos aparentados ou com uma relação social duradoura); e obliquamente (um indivíduo mais velho, sem parentesco, para um mais novo) (SILVA, 2014).

A cultura lúdica das crianças da EFSM é transmitida, principalmente, na interação entre os pares, os mais experientes são os principais agentes no processo de transmissão, e os mais novos aprendem com ele. Outra forma de transmissão identificada se encontra nas relações estabelecidas com os pais (em menor escala) e com os professores. A análise dos dados da pesquisa permite supor que, neste contexto, encontram-se as três formas de transmissão da cultura lúdica:

1. Transmissão paralela:

Eu aprendi a brincar de amarelinha com as minhas amigas da escola. (Taís)
 Minhas primas lá de Corumbá me ensinaram a jogar queimada. (Jéssica)
 Aprendi a jogar *bolita* com os meninos na escola. (Felipe)
 Aprendi a brincar de pique no alto com a prima lá em Corumbá. (Mariane)
 Aprendi a jogar queimada aqui na escola com meus amigos. (Leonardo)
 Aprendi a brincar com a minha prima, pular amarelinha, ela estuda lá em Corumbá. (Yasmin)
 Aprendi a jogar *bolita* com o Hulk. (Piloto)
 Aprendi a jogar *bolita* ano passado com os guris mais velhos aqui na escola. (Optimus Prime)
 As meninas mais velhas me ensinaram a brincar de pique no alto. (Thaeme)
 Aprendi roubar bandeira com meus amigos. (Shrek)
 Aprendi com os meninos mais velhos o rouba-bandeira. (Marcelo)
 Um amigo meu lá na fazenda me ensinou a estilingar. (Júlio)

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

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

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

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

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

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

Outra hipótese para a pouca relação pais/crianças e brincadeiras pode ser a ausência de jogos e brincadeiras na vida desses pais, devido à relação com o trabalho. Ao estudar a memória da infância de homens e mulheres camponeses, com idades entre 40 e 80 anos, Menezes (2002) observou que, embora os participantes da pesquisa falassem sobre sua infância, suas lembranças dessa etapa da vida eram relacionadas principalmente ao trabalho, na roça ou em casa, com quase nenhuma referência a jogos e brincadeiras.

Na EFSM, o grupo de pares e as relações coetâneas são o principal meio para aprender a jogar e brincar. A maior parte das brincadeiras tradicionais é aprendida dessa maneira. As crianças aprenderam a jogar *bolita*, a utilizar um estilingue e a pular amarelinha, por exemplo, umas com as outras. A transmissão da cultura lúdica de forma paralela fica evidente nas rodas de *bolita*, momento em que as crianças aprendem a gestualidade e a manhas do jogo. Ali, nem todos jogam, os que não estão na partida ficam observando. Os mais velhos são “responsáveis” pela cobrança das regras, para o bom andamento da partida, transmitindo, assim, os saberes do jogo aos demais. Para Pontes e Magalhães (2003, p. 120):

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

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

Anjos *et al* (2001) investigaram a percepção das crianças da periferia de Belém-PA, acerca dos referenciais de aprendizagem das brincadeiras de bolinha de gude e pipa, e encontraram, nos resultados, assim como percebido na EFSM, que o grupo de coetâneos é determinante na transmissão da cultura das brincadeiras investigadas. Como acontece com todas as culturas, a cultura lúdica das crianças da EFSM não é uma cópia exata da cultura transmitida pelos pares, professores ou pais. As crianças transformam essa cultura, sendo a sua transmissão não apenas uma herança, e sim um processo de reinvenção (PONTES; MAGALHÃES, 2003).

Seixas, Becker e Bichara (2012) realizaram um estudo com crianças e adolescentes da Ilha dos Frades, em Salvador-BA. Eles buscaram analisar as inter-relações entre brincadeira e cultura, por meio dos aspectos de reprodução interpretativa e da cultura de pares, presentes nos episódios de brincadeira de rua. As pesquisadoras destacam a importância de coetâneos na transmissão da cultura lúdica, sendo esses também agentes de criação e transmissão da cultura na brincadeira.

5. Considerações finais

As brincadeiras e jogos realizados em grandes grupos são as preferidas das crianças da EFSM, independente de gênero e idade, embora durante o período de realização da pesquisa tenha sido observado que os alunos, em seu tempo livre, utilizam mais brincadeiras que envolvam pequenos grupos de crianças, como uma partida de *bolita* ou pega-pega. Uma hipótese que justifica essa incongruência é a aparente facilidade em convencer grupos menores para o jogo. Os brinquedos industrializados, quando disponíveis, não são condição *sine qua non* para a brincadeira acontecer.

Os alunos da EFSM têm a cultura lúdica transmitida nas três formas em que essa transmissão costuma ocorrer: vertical (entre pais e filhos), oblíqua (entre professores e alunos) e paralela (entre os pares/grupos coetâneos com íntima relação social). Não foi observada transmissão horizontal, uma vez que os alunos moram juntos, ao longo do ano letivo, e desenvolvem relação social duradoura. A transmissão paralela é a que mais acontece, pois as crianças aprendem a brincar com seus amigos da escola e com os primos de Corumbá. Muitas vezes, foi possível observar os mais novos orbitando em torno da brincadeira, atuando como “café com leite”, que se refere à criança que participa da brincadeira, mas suas ações não alteram o desenvolvimento do jogo.

Não foram encontradas evidências na literatura para explicar a pouca influência dos pais na transmissão da cultura lúdica. Tal fato pode estar relacionado ao trabalho no campo, que toma grande parte do dia e, por suas características, gera grande cansaço físico. É possível que as crianças também acompanhem os pais no trabalho quando estão fora da escola. Além disso, elas passam pouco tempo

em casa, dormem e despertam cedo, o que pode acarretar menos convivência com os pais em momentos de lazer.

Referências bibliográficas

ANJOS, N. D. dos *et al.* Relatos dos brincantes de rua: uma análise do referencial de aprendizagem e transmissão da cultura. In: CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PSICOLOGIA. 2., Salvador, 2011. *Anais [...]* Salvador: UFBA, 2011. CD-ROM

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

_____. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 645-67, 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1998a.

_____. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 24, n. 2, p.103-116, jul-dez 1998b.

CARVALHO, N. C.; FERREIRA, N. T. Práticas lúdico-corporais de crianças ribeirinhas. In: CONGRESSO CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. 11., Fortaleza, 2006. *Anais [...]*. Fortaleza: EFEUSP, 2006. p. 349-76

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Político Pedagógico das Escolas das Águas*. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en Blanco, Series Indagaciones*, v. 24, n. 1, p. 81-106, 2014.

LAVADO, A. P. Mundos paralelos: lúdico e representação do real. *Arquivos da Memória*, v. 6, n. 7, p. 35-46, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ. M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1998.

MENEZES, M. A. Memórias de infância de mulheres e homens camponeses. *Revista Trajetos*, v. 2, n. 3, p. 1-21, 2002.

OLIVEIRA, A. M. R. *Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PAULO, C. M. *Dinâmica territorial no Pantanal brasileiro: impactos do turismo e propostas de planejamento*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

- POLETTI, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 1, p. 67-75, 2005.
- PONTES, F. A. R. P.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Prática*, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.
- RODRIGUES, M. G. A. O brinquedo como experiência na infância. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.
- ROSSETTI, C. B.; Souza, M. T. C. C. Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 7 n. 2, p. 87-114, 2005.
- RUIZ, R. O. *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilha: Alfar, 1992.
- SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED, 2002.
- SEIXAS, A. A., BECKER, B.; BICHARA, I. D. Reprodução interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades-BA. *Psicologia*, v. 43, n. 4, p. 541-551, out-dez 2012.
- SILVA, A. N. B. A. *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajetórias intergeracionais*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2014.