



A CULTURA LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PRÁTICAS E EXPERIMENTAÇÕES EM TRACUATEUA-PA

The ludic culture in the context of childhood education in the field: practices and experiments in Tracuateua-PA

Fernanda Regina Silva de **AVIZ**
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém, Brasil
nanda_aviz@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6094-528X> 

Tânia Regina Lobato dos **SANTOS**
Centro de Ciências Sociais e Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém, Brasil
tania02lobato@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2227-2739> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

Este estudo aborda a cultura lúdica de meninos e meninas de uma instituição da Amazônia Paraense. A partir do problema levantado, como as crianças da educação infantil do campo vivenciam a cultura lúdica? Lançamos como o objetivo central, perscrutar práticas e experimentações lúdicas conduzidas por meninas e meninos do campo. Por se tratar de um estudo *com* e não *sobre* crianças, adotou-se como método a abordagem socio-histórica com observação direta para levantar aspectos de suas vidas. Ainda, nos valemos das narrativas temáticas para aprofundar aquilo que não conseguíamos captar nas observações. Por fim, a produção de desenho possibilitou às crianças a representação daquilo que compreendem como cultura lúdica. Os resultados evidenciaram que as crianças da educação infantil do campo, estando sob o domínio da instituição, apresentam formas de resistências pelo direito ao brincar. Transformam os recursos pedagógicos, como jogos didáticos, livros, cadeiras, em diferentes objetos de sua imaginação.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura lúdica. Crianças. Educação Infantil do Campo.

ABSTRACT

This study addresses the playful culture of boys and girls from a school in the Amazon of Pará. From the problem raised, how do children in early childhood education in the countryside experience playful culture? We launched as the central objective, to examine practices and playful experiments conducted by girls and boys from the countryside. As it is a study with and not about children, the socio-historical approach with direct observation was adopted as a method to survey aspects of their lives. Still, we used the thematic narratives to deepen what we were unable to capture in the observations. Finally, the production of drawing made it possible for children to represent what they understand as playful culture. The results showed that children in early childhood education in the countryside, being under the control of the school, present forms of resistance for the right to play. They transform teaching resources, such as educational games, books, chairs, into different objects of their imagination.

KEYWORDS: Playful culture. Children. Early Childhood Education.

INTRODUÇÃO

A reflexão aqui apresentada é resultante de pesquisa de mestrado realizada na área da Educação em uma instituição pública da região Norte. Trata-se de uma pesquisa com crianças, pois, suas vozes e ações são apresentadas como referência para a compreensão de como estas encontram práticas e experimentações para garantir um direito, o direito ao brincar.

Constituindo-se como um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil, o brincar, embora seja um direito (BRASIL, 2009) revela-se como um ato transgressor, pois em certas ocasiões nos deparamos com práticas e ações escolarizantes, o que tencionam a centralidade da educação infantil enquanto uma etapa de desenvolvimento integral, não preparatória para acesso ao ensino fundamental.

Por sua atuação ativa, as crianças mostram maneiras criativas de acessar a brincadeira quando escolhem e conduzem as atividades lúdicas nos espaços pedagógicos, sendo provedoras dos tempos, espaços, situações, materiais e grupos de pares. Assim, compactuamos com Brougère (2010, p. 104) quando diz que:

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem.

Potencializada nas interações entre pares, o brincar configura-se como espaço em que se cruza o diverso, o múltiplo, o heterogêneo. Outrossim, a brincadeira caminha por entre teias e tramas dos grupos geracionais, cujas histórias e enredos nos conduzem para sensações, mistério, fantasia, medo e alegria. O brincar se constitui em uma prática de intertrocas e a criança o adquire observando, participando e experimentando com seus pares e com os adultos, pois, jogar e brincar tornam-se culturais na medida em que é apreendida no contexto da cultura de pertencimento. Não é dado, mas que se aprende e que se produz no contexto das interações (BROUGÈRE, 2010).

Foram essas interações que nos permitiram mapear alguns brincares, muitos reveladores de múltiplas formas de resistências às rotinas da instituição. Por certo, entre tempos e espaços institucionalizados, as crianças encontram seu lugar de ser, resistem e nos fazem refletir sobre o brincar na educação infantil do campo.

Nisso constitui-se o objetivo central, perscrutar práticas e experimentações lúdicas conduzidas por meninas e meninos do campo a partir de múltiplas vozes que

ecoam nos campos de uma comunidade extrativista. Traduzidos em modos singulares, os brincares estão por todas as partes do espaço educativo, se corporificam em risos, saltos, correrias, gritos e espantos.

METODOLOGIA DE PESQUISA COM CRIANÇAS DO CAMPO

O referencial metodológico insere-se na perspectiva sócio-histórica ao conceber as crianças como sujeitos da/de culturas (MOLON, 2008), sujeitos sociais e de interação, seres de vida e de direitos (SARMENTO, 2011), inclusive o direito de serem ouvidas nas pesquisas.

Para tanto, foi preciso realizar uma escuta atenta e segura, garantindo a autoria, mais sobretudo, resguardando suas identidades. Por essas questões, primamos pela participação voluntária ao obter o assentimento das crianças e o consentimento de suas famílias. Da mesma maneira, resguardamos suas identidades ao utilizar apenas o primeiro nome e não fazer menção a instituição onde realizamos a pesquisa (BRASIL, 2016; KRAMER, 2002).

Ouvir as crianças, ou seja, fazer pesquisa com elas significa perscrutar, a luz da sociologia da infância, formas participativas das crianças nas pesquisas, pois “[...] pesquisar as crianças é o caminho mais direto para conhecer e revelar as peculiaridades, idiosincrasias e subjetividades que marcam a categoria social, cultural, classe e geracional infância” (MARTINS-FILHO, 2020, p. 177).

Destarte, as crianças ocupam um lugar na sociedade, sendo ativas e criativas em seus mundos sociais e culturais. Por essa ótica, as vozes das crianças, ressoam singularidades de um viver entrelaçado com práticas de cuidado, trabalho e lazer. Crianças que vivem em uma comunidade, as margens dos campos naturais, com idade de quatro e cinco anos. Formam um agrupamento de 23 (vinte e três crianças), das quais 10 (dez) são meninas e 13 (treze) meninos. Oriundas de classes populares, filhos e filhas de agricultores, pescadores e aposentados.

Habitando os campos naturais de Tracuateua-PA, as crianças e suas famílias vivem embrenhados nesse ecossistema, de lá retiram os peixes que os alimentam, nadam, banham-se, higienizam-se e sobretudo, brincam nas águas escuras desses grandes lagos cobertos por Juncos. Semelhante aos campos marajoaras do estado do Pará, os campos naturais são classificados como savanas. As savanas são terrenos baixos sujeitos à inundação, com seu ciclo que obedece ao período chuvoso, (primeira metade do ano) (AMARAL *et al.* 2007). Nesse período, os campos enchem com as águas

pluviais, conferindo uma característica marcante, um grande tapete esverdeado, alternado por córrego d'água, buritizais e pequenas matas.

Nestas áreas é possível encontrar lugares mais altos, conhecidos localmente como tesos. Os tesos são áreas de maior altitude, longe da zona de inundação, onde se constrói moradias, criam animais, cultivam a mandioca, o tabaco, o milho, feijão e outras culturas.

A pesquisa com as crianças de uma, entre tantas outras comunidades que pertencem a esse ecossistema, se deu por um tempo de dois semestres, em dias de segunda e quinta-feira, regularmente. Considerando nossa presença como pessoas atípicas, os primeiros contatos foram cuidadosamente planejados, não se estendendo por mais de uma hora. Em pesquisas com crianças, há o consenso de que o planejamento e a inserção em campo são dois momentos de grande importância, o que leva autores como Corsaro (2011), Sousa e Pires (2020) a orientarem sobre esse momento. Corsaro (2011) começa indagando quando da sua entrada em contextos estadunidense e italiano, sobre o que fazer para ser aceito pelas crianças, ele, um homem crescido? Como o autor, essa pergunta ressoava sobre nós quando do encontro, víamos que elas ficaram em seus assentos timidamente caladas. Apenas na segunda semana foi que comprovamos nossa aceitação ao ouvir um grupo de crianças perguntar: professoras vocês vão voltar amanhã? Respondemos com outra pergunta: porquê? Elas disseram: queremos que vocês voltem.

Essa aceitação era a porta de acesso para falarmos da intenção mais detalhadamente, uma vez que a professora havia nos apresentados como alguém que ajudaria na escola. Sousa e Pires (2020) reafirmam que “[...] as crianças devem ser informadas sobre a pesquisa e sua participação deve ser planejada” (SOUSA; PIRES, 2020, p. 143).

A partir disso, socializamos nosso objetivo e os materiais que íamos utilizar. As observações, iam aos poucos sendo incorporadas no diário de campo com alguns registros visuais. Nele, é possível conferir os lugares, os materiais e os brincares que as crianças mais utilizavam nas experimentações lúdicas em sala de aula.

Deixar a produção do desenho oralizado para o segundo semestre foi uma decisão que se deu a partir de nossas vivências quando certo dia pedíamos para desenharem sobre o que gostavam de fazer na instituição. Ouvimos da maioria das crianças, que não sabiam desenhar. Ouvir isso, nos fez escolher outras vias para acesso aos seus mundos, priorizando o olhar, a atenção e mais tarde, os seus desenhos.

Compreendemos naquele instante que elas sabiam desenhar a seu modo, mas justificavam não conseguir fazer desenhos com mais detalhes.

Respeitando o tempo das crianças, apostamos na narrativa temática para uma escuta mais detalhada. O tema foi o brincar. Este nos deu pistas para refletir sobre as preferências das crianças em relação à brincadeira nos grupos de interação. A partir da apresentação do tema, as crianças eram convidadas a falarem sobre ele, cuidadosamente gravadas, as falas eram transcritas corroborando para compreendermos como esses brincares se desenvolvem, as regras, os enredos, os materiais e os participantes.

Já ao final do semestre, utilizamos a produção do desenho, este possibilitou às crianças a representação daquilo que compreendem como cultura lúdica vivida na instituição, pois, cada criança foi convidada a desenhar o que gostava de fazer naquele espaço. Com isso, foi possível representar brincares distintos, muitos se valiam dos materiais não estruturados presentes no contexto educativo.

Foi assim, que ao final do segundo semestre conseguimos recolher significados dessas infâncias do campo, ora pela observação, narrativa ou desenho, este muito mais detalhado e aprimorado. Conseguimos compreender que a instituição era um lugar de múltiplas experiências educativas. Mais do que uma sala no final de um pequeno corredor, no qual as crianças da educação infantil partilhavam os tempos e espaços com crianças do ensino fundamental, era sobretudo, um lugar de experiência e de partilha de saberes inter e intrageracional.

Adaptado para atender as crianças da educação infantil, o pequeno espaço pedagógico disponha de um mobiliário formado por cadeiras, mesas e estantes pequenas. Talvez esse fosse o lugar mais reservado para elas, pois, não conseguimos visualizar mais nada acessível às crianças da educação infantil. Banheiros partilhados com as crianças maiores, sem brinquedoteca, lanche servido no espaço educativo, visto que não havia refeitório, tempos e espaços para atender as 15 (quinze) turmas do ensino fundamental. Diga-se ainda, a instituição se assemelha a maioria das que existem no município, não segue as determinações legais para atender a infância pequena. Sala pequena, pouco arejada, cadeiras enfileiradas, quadro branco, entre tantas outras marcas que denunciam uma educação preparatória.

Do total de turmas atendidas, apenas uma é de educação infantil, as demais se distribuem entre o ensino fundamental anos iniciais e finais nos períodos matutino e vespertino. A turma de educação infantil atendida pela manhã compartilha o espaço

educativo com uma turma do ensino fundamental no turno da tarde. Marcas de uma educação infantil que resiste aos endereçamentos de uma escolarização precoce.

CULTURA LÚDICA: O BRINCAR COMO DIREITO AS CRIANÇAS DO CAMPO

As crianças do campo tracuateuense, compõe a pauta de luta dos movimentos sociais. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra — MST, entre outros segmentos da sociedade, exigem uma educação enlaçada com a materialidade e a cultura. Uma luta que tenciona os tempos, espaços, materiais e a própria educação que chega até elas. É preciso uma educação em relação íntima com a vida, com oferta e qualidade adequada.

A esse respeito, autores como Silva, Pasuch, Silva (2012) nos convidam a assumir o compromisso com essas crianças, pois, a história da educação infantil do campo, dos filhos e filhas de agricultores, acampados, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, entre outros, ainda vem sendo construída, em muitas ocasiões, à revelia do que consta nos documentos normativos e nas legislações vigentes.

Na esteira dessa discussão, é preciso questionar as formas e o tipo de educação a elas direcionadas, visto que nem sempre respeita as especificidades da infância. Outrossim, a educação das crianças do campo deve valorizar as experiências, os modos de vida, a cultura, as histórias e as famílias. Uma educação que partilhe os modos como seu grupo social, canta, brinca, festeja e dança (SILVA; PASUCH, 2010).

Com isso, as crianças podem reconhecer-se como sujeitos de uma cultura lúdica, cujo brincar, festejos e enredos traduzem as muitas histórias e tradição de sua comunidade. Por cultura lúdica, Brougère (1998, p. 3) se refere a um "[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo".

Este autor continua conceituando essa cultura ao se referir que essa "compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras" ou ainda, "compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*" (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Ao nosso ver são muitas definições para dar conta desse conceito e Brougère nos instiga que a cultura lúdica enquanto uma cultura específica, abarca as regras, os jogos, os brincares e suas significações.

Para esse teórico, embora a cultura lúdica faça parte da vida das crianças, elas se diversificam em razão do contexto social, do gênero, da etnia. O que nos leva a dizer

que a cultura lúdica vivida pelas crianças do campo é muito singular se comparada a de outros contextos, pois, carrega elementos da cultura local, uma vez que alguns brincades agregam saberes, práticas e objetos de pertencimento da comunidade.

A cultura lúdica, no âmbito da educação infantil, torna-se assim, um direito a ser vivenciado diariamente. Igualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) definem as crianças como grupo geracional provedor desse direito que, não à toa, na educação infantil, é eixo norteador do trabalho pedagógico (BRASIL, 2009).

Nas observações de campo realizadas no espaço pedagógico, em meio a tantas regras estabelecidas, encontramos crianças transgredindo e desafiando os tempos da instituição, tempos nem sempre condizentes com suas necessidades e especificidades. Tempos que se negam a uma escolarização precoce, antecipada e preparatória. As crianças desejam brincar, experimentar, narrar, criar. Agem transgressivamente a esse modelo de escola que cobra sua passividade durante quatro horas diárias. Em situações de produção de desenho orientado pela professora, foi possível ver crianças burlando os encaminhamentos dados e fazendo aquilo que a imaginação lhes possibilitava, em seu tempo e com os artifícios de sua própria criação. Desenhos produzidos a partir dos desejos dela e não da professora. É possível que esse ato nos ajude a pensar sobre o que as crianças do campo desejam expressar em seus desenhos? ou ainda, que traduções eles carregam?

Outro exemplo foi visualizado nas rodas de conversa, nas quais as crianças aproveitavam a ocasião para sair do mundo solitário criado pela barreira edificada com um jogo de cadeiras individuais. Nessa hora, um alvoroço de objetos circulava de um lado para o outro, era o momento de aproveitarem as cadeiras menores para enfileirá-las, uma atrás da outra, formando um imenso ônibus cheio de passageiros (Diário de campo, 2016). Sobre isso, Brougère (1998, p. 3) cita que “[...] as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis”.

Tais formas coletivas de imaginar e de criar corroboram para a cultura lúdica existente nos espaços pedagógicos, desde que este cenário esteja aberto a potencializar esse processo de criação e imaginação. Dito de outro modo, é preciso garantir tempos e espaços para brincar, visto que o brincar é atividade predominante, essencial e potencializadora de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na instituição, essa cultura se mescla com os símbolos e objetos, conforme indicam as vozes das crianças quando indagadas sobre o brincar:

Eu gosto [...] de tudo. [...]. Às vezes eu gosto de brincar, às vezes eu gosto de estudar, às vezes eu gosto de pintar...às vezes eu brinco com as coisas da escola...os brinquedos que têm na sala [...] De boliche... de qualquer coisa...brinco com todos (e aponta o dedo para cada um). (Elias, 5 anos).
De correr. (Soraia, 4 anos).
De assistir. (Roni, 5 anos).
Eu gosto de brincar de brinquedo [...] de boliche com a Ediana. (Elias, 5 anos).
De boliche com o A., de pega-pega, de passar por baixo da mesa, de escapar dele, de escapar de tudo que a gente consegue fugir. Quando ver o José. Vem correndo em cima de mim e eu passo embaixo da mesa... aí depois ele me pega. (Carlos, 5 anos).
Eu gosto de brincar de ônibus, que é legal. (Leó, 5 anos).
De amarelinha com José. A gente brinca assim, ó ... (levanta-se e fica em um pé só) assim ó, depois com dois, com um, com dois. (Ana, 4 anos).
De pira-esconde, a gente corre... eu tenho que ficar calado embaixo da cadeira pra ele não me ver. (Marcelo, 4 anos).
Eu gosto de fazer pintura. (Soraia, 4 anos).
Eu gosto de desenhar. (Daniel, 4 anos).
Gosto de colar coisa no meu caderno. (Antônio, 5 anos).
Eu gosto dos meus amiguinhos [...]. (Marcos, 5 anos) **(Pesquisa de campo, roda de conversa, 2016).**

A maioria das vozes se referem ao brincar como preferência no espaço pedagógico. Estes entre outros mescla-se a rotina da escrita, do desenho, da pintura. São formas outras encontradas para vivenciar o brincar a partir de seus interesses, potencialmente elaboradas e conduzidas pelas próprias crianças, cujas regras são construídas no coletivo, conforme veremos a seguir.

PRÁTICAS E EXPERIMENTAÇÕES COM “AS COISAS DA ESCOLA”

É possível que a pequena sala ao final do corredor esconda grandes encantos. Nas mãos das crianças o encantamento está nos detalhes, nos objetos, nos cantos vazios, nos mobiliários, nas caixas coloridas. Foi assim, que apontaram como uma das coisas mais prazerosa, o “brincar com as coisas da escola” (Elias, 5 anos). “As coisas da escola”, segundo a linguagem infantil, envolvem um conjunto de objetos construídos e comercializados, como, por exemplo, os jogos didáticos, os livros infantis e os recursos lúdicos da escola (Figura 1, 2).

Dentre os comercializados estão dominós, quebra-cabeças, caça-palavras e livros literários. Os construídos são representados pelos boliche de garrafa pet., os quebra-cabeças artesanais, as trilhas para a amarelinha, além de alguns menos usados, como o bilboquê e o jogo das argolas¹.

¹ A maioria desses jogos foram confeccionados manualmente com as crianças.

Figura 1 – Jogos disponíveis no espaço pedagógico



Figura 2 – Criança brincando com os jogos



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Brincar com “coisas da escola” representa a possibilidade de entrar em contato com os diferentes recursos, texturas, imagens e sons. Para as crianças que exploram os objetos ao mesmo tempo, significa brincar sem pretensão de querer aprender os conteúdos escolarizantes, como letras, números, cores e formas. Sobre o brincar sem a intenção de escolarização, Borba (2008, p. 81) informa:

Pedaços de papel, tecidos, madeira, pedrinhas, conchinhas transformam-se em brinquedos, personagens, cenários e histórias nas mãos e construções das crianças. Cadeiras viram trens, lápis guerreiam, pás e ancinhos atiram, caixas de fósforo apostam corridas, escorregas navegam no espaço por meio de um conjunto de ações das crianças que envolvem imaginação, gestos, falas, narrativas, movimentos e construções.

O que torna perceptível que na educação infantil, deveria prevalecer a função sociopolítica e pedagógica, com predominância das interações, brincadeiras e linguagens. Oliveira (2010) se refere a esse aspecto reiterando a importância das instituições organizarem seus tempos, espaços e materiais. Nesse criar e recriar, a partir dos objetos disponibilizados no espaço pedagógico, é possível ver um pedaço de madeira ou um quadrado de papel com algo escrito (números, figuras) tornar-se um bloco de montar, um minicarro, um jogo de baralho, ou qualquer outra coisa que a imaginação e criatividade permitirem.

Manipular esses recursos potencializam processos de criação. Brandão (2002, p. 199) indica que “[...] quem cria um brinquedo e com outras pessoas brinca com ele,

cria uma cultura. Cria um momento próprio e original de viver a seu modo a experiência de estabelecer pelo menos alguns termos de uma existência por conta própria”.

Letras misturadas com números, com figuras ou com blocos em branco, juntos são cuidadosamente colocados um ao lado do outro por uma criança que brinca de forma solitária (Figura 2). O que vale é a contemplação de estar diante de diferentes figuras, letras, cores, números e bichos. Representa uma ordem própria, um brincar autoral ou mesmo, um canto de experimentação potente que se contrapõe a lógica escolarizante imposta pela instituição.

As crianças se deleitam com o manuseio desses objetos e o tempo é apenas para os adultos, haja vista que elas, ao término das atividades, manifestam grande vontade de continuar brincando com os blocos de madeira, pedaços de EVA e outros brinquedos. Ao apresentar e pensar em formas de organizar os jogos, não estão tentando acertar ou atingir o objetivo principal para o qual o recurso foi construído e sim testando sua própria capacidade de (re) construir cenários a partir dos objetos que têm acesso.

Em uma das produções de desenhos, cuja temática se voltava para a os brincares no espaço da educação infantil pré-escolar, uma chamou atenção. Diferente das demais, nos mostrou suas preferências de pintura e de produção de desenho, realçado pelo olhar da professora², conforme as Figuras 3 e 4:

Figura 3 – Desenhos das coisas que gosta de fazer



Figura 4 – Coisas que a criança gosta de fazer no espaço pedagógico



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

² Leite (1998. p. 138-140) menciona que o julgamento que o adulto faz do desenho infantil não leva em consideração seu processo e sim a visibilidade do resultado. Por que as crianças não comentam, elas próprias, os seus trabalhos? [...] comentar seus desenhos não é sinônimo de fazer com que tudo tenha de ser escrito, registrado na folha. Não é invasivo? Por que a criança deve achar natural que uma terceira pessoa interfira em sua obra escrevendo coisas onde bem entende?

As imagens retratam a cultura do campo vivenciada pela criança ao expor o gato, o chiqueiro do porco, a cobra, a bananeira do quintal, o sol, o girassol feito de pirulito, o lápis de cor, o capim e a lagarta. Revelam um modo muito específico de relação com o ambiente natural, mas sobretudo, evidencia o prazer em desenhar objetos de seu convívio diário, pois, cada folha de papel acessível à criança faz brotar desenhos que falam muito da cultura, do ambiente e das relações sociais na comunidade.

As interações estabelecidas com esses elementos são mediadoras de uma relação mais ampla, a criança e o mundo (SILVA; SILVA, 2013). Isto é apontado por ela quando, ao ser questionada sobre o que eram aqueles objetos, respondeu: “são coisas que gosto de fazer na escola” (Diário de campo, 2016). As “coisas” que a criança gosta de fazer na instituição estão presentes no seu dia a dia e fazem parte do seu universo natural e cultural. Brougère (1998, p. 4) cita que a “[...] cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo”.

Com isso, é importante frisar que os desenhos infantis, conforme Sarmiento (2011, p. 36) “[...] correspondem a artefatos culturais da geração infantil, nas condições culturais e sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto”, tanto que suas produções trazem a concretude de sua vida, do lugar, dos animais com quem convivem, incorporam muito bem temas da cultura local.

Outra atividade usual e preferencial das crianças é colorir, uma atividade muito explorada nos espaços de educação infantil. Quando a professora entrega uma folha de papel em branco e um punhado de lápis coloridos, as crianças, com muita imaginação, fazem surgir desenhos e formas multicoloridas. Tal aspecto leva à reflexão de que os desenhos das crianças, embora seja “[...] uma tarefa escolar condicionada pelo seu caráter compulsivo, pela estrutura do espaço-tempo em que se realiza (SARMENTO, 2011, p. 46) carregam a cultura lúdica ao virarem aviões, borboletas, pássaros, vara de pescar, chapéu, rio, casa.

Eles compõem o que há de mais livre nas produções das crianças. Pintar desenhos significa produzi-los à luz da vida real e concreta, e Sarmiento (2011, p. 55) corrobora com isso ao dizer que “o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo”, dos saberes, da cultura lúdica e local.

Um mundo que comporta incontáveis objetos, desde os mais familiares, típicos da cultura da criança, até mesmo os imaginários. Fazer e pintar desenhos possibilitam às crianças a internalização daquilo que vivem, sentem e pensam sobre o mundo, não é por menos que elas sempre nos surpreendem inserindo nas suas produções o cachorro

com quem convivem, a galinha do quintal, o porco, o boi, o feixe de capim, as árvores onde brincam, saltam e embalam-se.

PRÁTICAS E EXPERIMENTAÇÕES COM O “CAVALINHO E O ÔNIBUS”

Meus amigos ... tão brincando com os outros amigos. Eles tão brincando de montar...é o cavalinho do José.” (Paulo, 5 anos). O cavalinho do José carrega a materialidade da vida das crianças do campo, pois, o ambiente é cheio desses animais. São eles que carregam os alimentos, transportam pessoas em seus deslocamentos diários. Estão espalhados na comunidade e chegam até a instituição pelo jogo simbólico, daí dizer que o espaço pedagógico de educação infantil é um lugar repleto de relações, de trocas de experiências vividas na família, na comunidade ou em outros círculos de cultura. A inserção e a participação das crianças neste ambiente, além de ampliarem tais interações, influenciarão no desenvolvimento das suas próprias identidades – identidade que também é coletiva.

Por serem sujeitos históricos e sociais, são propulsores de sentidos sobre a natureza e a sociedade, ou seja, são criadores e produtores de culturas. Essa produção da cultura lúdica no espaço da pré-escola é compartilhada de diversas formas, no imaginar, no fantasiar, no narrar, no experimentar, como mostra a Figura 5:

Figura 5 – Crianças brincando de cavalinho



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Na brincadeira de cavalinho e de ônibus, algumas situações demarcaram o campo das relações sociais e identitárias estabelecidas entre as crianças e seu grupo de convívio próximo, confirmando o que as DCNEIs (BRASIL, 2009) defendem quando dizem que as interações, relações e práticas cotidianas são o canal de construção das identidades pessoais e coletivas, conforme veremos nos episódios a seguir.

Notamos que, no momento do recreio, ocorre o ápice dessas relações, quando as crianças constroem e organizam grupos pequenos, no centro da sala, para brincarem de ônibus e de cavalinho ao mesmo tempo, em que comem alguma coisa (Diário de campo, 2016).

Os grupos geralmente são formados por duas ou três crianças. Vemos uma delas sendo montada por outra, ela sorri e se prepara para o “galope” Conforme as narrativas que mostram o “brincar de cavalinho” a partir de uma sequência de falas:

Olha Jose ... tu de cavalinho
Olha aqui tu (risos)
Né tu?
Não
O Marcelo tá levando o José pra Doroteia ó
Ela tá te esperando ó (risos)
Cadê?
Aqui ó
Olha aqui a Doroteia. Esperando o cavaleiro saindo com a Daniel.
O cavaleiro
E olha aqui o cavalo ó
Olha o Gil... olha
Meus amigos na escola...tão brincando com a Ana e com os outros amigos
Eles tão brincando de montar...é o cavalinho do José.
... é assim ó (a criança se abaixa e mostra a posição do brincar de cavalinho)
O Leo e o Marcelo brincam de cavalinho comigo. **(Pesquisa de campo, roda de conversa, 2016).**

Nas falas, é possível ver que o brincar de cavalinho ocupa um tempo-espaco maior, dada a organização e estrutura desse faz-de-conta que ocorre preferencialmente no recreio e dele extrapola-se. Para Delalande (2011, p. 61) “[...] o recreio da escola pode ser analisado como uma micro sociedade, no interior da qual cada criança deve encontrar o seu lugar de integração numa brincadeira”. Para muitas, o lugar de integração é nas costas do cavalo, para outras, o próprio animal. Uma criança de melhor porte físico fica na posição de cavalo, esperando para ser montada. Quem monta o cavalinho é de preferência menor. Ao subir nas costas do cavalinho, segura-o pelos ombros e a partir daí começam os “galopes”.

A criança que monta tem que se equilibrar para não escorregar do cavalo. Nesse tipo de brincadeira há regras estabelecidas entre os pares, cavalinho/cavaleiro, sobre os movimentos e na escolha do próximo participante a montar. Sobre esta divisão de

papéis, Delalande (2011, p. 70) diz que a “[...] distribuição de papéis na brincadeira cria relações de dependência entre os jogadores e constrói uma ligação de solidariedade entre as crianças que a superam, partindo da atividade lúdica”.

A partir do consentimento, os cavaleiros, em certos momentos, são montados por mais de um cavaleiro, no entanto, eles têm a liberdade de escolher quem irá montar. Quando alguém monta sem a devida permissão, eles revidam se negando a ficar na posição de cavalos. A troca de cavalos se dá entre grupos diferentes desde que haja a aceitação entre as participantes.

Brincar de cavaleiro é uma cena frequente no horário do recreio, momento em que os meninos, na sala ampla, exploram a força do próprio corpo e reforçam a construção de regras entre os pares, pois, em nenhuma hipótese, a criança quebra as regras criadas socialmente, comportando-se de forma distinta, ao assumir o lugar de cavalo. É ele, na condição de cavalo, o líder soberano que manifesta o desejo de ser montado ou não pela criança que está na fila.

Nessa brincadeira, meninos mais fortes fisicamente aceitam o desafio de serem os cavalos, aqueles que têm a missão de carregar em seu “lombo” uma carga humana. Ao serem montados, recebem a denominação de cavalos e, de um lado para outro, movimentam-se desafiando o equilíbrio do montador. Em certos momentos, levantam as pernas como se fossem dar coices e quem está em cima do cavalo tem que segurar forte para não cair. Risos altos e constantes permeiam a brincadeira; entre algazarras e regras acompanhadas de reivindicações, trocas e negociações vão construindo suas identidades na escola do campo.

Outra experiência presente no espaço educativo é o brincar de ônibus, que requer das crianças, imaginação, organização, liderança, companheirismo e solidariedade. Nos episódios registrados sobre essa brincadeira, realidade e imaginação se mesclam, pois, o ônibus é o meio de transporte mais usual para as que dependem dele para chegar à instituição educativa (Figura 6).

Figura 6 – Crianças brincando de ônibus e moto



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

O ônibus é formado com as cadeiras de plástico vermelho e azul da escola, leves e resistentes, se transformam em um grande ônibus cheio de passageiro. Esse brincar é muito explorado sobretudo, ao término das atividades, quando as crianças ficam apenas aguardando seus familiares virem buscá-las (Observação de campo, 2016).

Dirigir o ônibus pode ser tanto a fantasia quanto o desejo de quem quer seguir um dia a profissão de motorista. Sobre este aspecto, Vygotsky (2007, p. 109) aponta que a “criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados”. Esse mundo é o que chamamos de brinquedo, que, na brincadeira do ônibus, são as cadeiras coloridas.

O episódio começa com a fala de uma das crianças: “a Doroteia vai dirigir” (Ana, 4 anos). Não, eu dirijo... hum... hum... hum... Atropelou um piqueno” (José, 5 anos). Aos poucos, as cadeirinhas vão se transformando em um grande ônibus nas cores azul e vermelho. Sentadas nas cadeiras, segurando o lanche, as crianças mostram a satisfação de serem passageiras, satisfação percebida a partir dos movimentos das pernas, a balançar de um lado para o outro.

Mais uma vez, o ronco do motor do ônibus chama atenção: “hum... hum... hum...”. De repente, surge uma fila menor ao lado da maior, uma moto. A motoqueira convida “bora comigo, a moto é mais rápida” (Joana, 5 anos) e arranca de uma só vez, “hummm, hummm”, competindo com o ronco do ônibus que também imita o mesmo barulho, “hummm, hummm...”. Em meio a tantas falas, uma das crianças pergunta:

- Pra onde tu quer ir?
- E ele mesmo responde:
- Pra Belém.
- E, de repente, o motorista chama atenção dos seus passageiros:
- Chegou em Tracuateua, Léo. (Joaõ, 5 anos) (**Pesquisa de campo, roda de conversa, 2016**).

Nessa competição entre ônibus e moto esta última se mostra mais convidativa, pois, seu ronco é mais forte e o assento do passageiro é melhor, haja vista ser uma cadeira utilizada pelas crianças durante a realização das atividades, diferente das cadeirinhas infantis. Aos poucos, todas as crianças que estavam no ônibus começam a migrar para a moto. Em um gesto frustrado, o motorista do ônibus se levanta e começa a recolher todas as cadeirinhas, colocando-as uma sobre as outras. Em seguida, sentando-se em uma delas, fica olhando a moto em movimento. O olhar é triste e frustrado.

Depois de um longo tempo, ele consegue se juntar à motoqueira e, com muita alegria, colaborar para que o ronco do motor fique cada vez mais forte. Nesse momento, a brincadeira é interrompida pela presença de alguns pais que foram buscá-las, chamando-as de volta à realidade da despedida e do retorno para a casa.

O trecho mostra como é o brincar na instituição do campo: qualquer objeto que se aproxime do universo infantil pode se tornar um brinquedo ou uma brincadeira. As cadeiras menores estão agasalhadas, quase que esquecidas pela presença das cadeiras maiores, em um cantinho, junto a outros objetos, mas a todo instante chama atenção das crianças, seja na hora da roda de conversa, do audiovisual ou do recreio.

Brincar de ônibus significa transformar pequenas cadeiras em um enorme ônibus colorido, em que os passageiros devem sempre obedecer às ordens do motorista. Sobre esta transformação de um objeto em outro, Vygotsky (2007, p. 114) aponta que “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê”.

Nesse sentido, objetos são significados pelas crianças a partir de sua ação e imaginação, tanto que as pequenas cadeiras se transformaram em um ônibus, ou mesmo uma moto, como foi observado nesse episódio. Vygotsky (2007, p. 115) se refere a esse processo dizendo que:

No brincar, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas, ou seja, um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos em si.

Da mesma maneira, cadeiras viram ônibus, pessoas se transformam em cavalos. A brincadeira vai se ajustando aos interesses das crianças no qual é possível ver a

potente ação de transformação. Este ato de permitir que algo vire um objeto lúdico se ampara nas contribuições de Benjamin (2009, p. 107-108), que diz:

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitará todas as pessoas que entrarem desprevenidas.

Nos momentos da brincadeira, houve situações de diálogo, de negociação e até de rejeição. Quando uma delas se manifesta dizendo “não, eu dirijo”, percebe-se uma negociação, pois, ninguém do grupo contraria a expressão desse desejo. Além disso, quando o ônibus está totalmente formado com motorista e passageiros, e uma criança tenta “entrar”, o motorista a “espera subir”.

Em contrapartida, também há momentos de rejeição quando o motorista impede a entrada dizendo “sai daqui” ou quando tentam ocupar o seu lugar. A situação dá início a uma sequência de empurrões até que o motorista de fato consegue se manter no seu lugar, a outra criança desiste da vaga e vai embora sentar-se aborrecida.

Aquelas que não conseguem assumir o lugar tão privilegiado de motorista buscam outras alternativas para experimentar esta profissão. Algumas, por exemplo, em pequenos grupos ou mesmo sozinhas, constroem seu próprio ônibus, bem pequenino, formado por duas cadeiras.

Apesar das negociações dentro do grupo de brincantes, a prática da brincadeira dentro do espaço é constante após os “compromissos” de horário e rotina pedagógica. As crianças, soltas e livres, dão asas à imaginação e, naquele momento único, esquecem-se do controle dos adultos, criam e materializam suas próprias fantasias.

CONCLUSÕES

As crianças da educação infantil do campo, vivenciam práticas e experimentações lúdicas diversas ao incorporam nos seus brincar elementos do seu cotidiano, como o ônibus, o cavalo, os jogos da escola. Mostram, na expressividade de seus corpos pulsantes, a magia, a fantasia, a imaginação. Um convite que nos desafia a garantir tempos, espaços e materiais que favoreça seu processo de criação, haja vista ser o brincar, um direito de todas as crianças.

Dessa forma, a cultura lúdica se corporifica em formas, traços, cores, sons, modos, algazaras, expressões de espanto, tristeza e alegria. Cotidianamente presente

no espaço pedagógico, as ações das crianças refletem formas muito elaboradas de enredos, cenários, situações, uma vez que elas incorporam em seus brincares, motos, ônibus, cavalinhos, desenhos.

Esses elementos agregam as situações existências das crianças que moram no campo, pois, os desenhos retratam a cultura do lugar com seus infinitos objetos. Da mesma forma, o cavalinho reflete o valor simbólico de quem dele depende para o transporte de cargas e pessoas, já que estes estão por toda parte na comunidade. Por fim, o ônibus transporta as crianças dentro e fora da comunidade quando elas se referem a viagens entre Tracuateua e Belém em suas narrativas.

Sendo assim, as crianças do campo apresentam em seus brincares formas muito expressivas de relacionarem-se com o ambiente, com seus pares e com os objetos. Dão sentido as coisas, transformando e ressignificando os elementos da sua comunidade em práticas lúdicas diversas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Dário Dantas do. *et al.* **Campos e florestas das bacias dos rios Atua e Anajás, ilha do Marajó.** Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de. (org.). **Reflexões sobre infância e cultura.** 1. ed. Niterói: EDUFF, 2008. p. 73-92.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura.** Campinas: Mercado de letras, 2002.

BRASIL. Resolução nº. 510 de 07 de abril de 2016. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União.** Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1 p. 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 nov. 2020. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>.

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

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 61-80.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Manual técnico da vegetação brasileira**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, 2012.

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: Kramer, Sônia e LEITE, Marcia Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas/SP: Papirus, p.131-150. 1998.

MARTINS FILHO, Altino José. Pesquisa com crianças, deixar fazer viver a viva voz das crianças. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.28. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2072>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio histórica. Informática na educação: **teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>. Acesso em: 3 jun. 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. “Vai entrar no livro? A participação das crianças nas pesquisas de campo e na construção de textos etnográficos”. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.28. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2077>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. **Infância do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 167-183.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. In: **I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

VIGOTSKY, Levi Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

A CULTURA LÚDICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO: PRÁTICAS E EXPERIMENTAÇÕES EM TRACUATEUA-PA

The ludic culture in the context of childhood education in the field: practices and experiments in Tracuateua-PA

Fernanda Regina Silva de Aviz

Mestre em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores
Universidade do Estado do Pará - Campus Belém
Belém, Brasil

Professora da educação básica
Secretaria Municipal de Educação, Tracuateua-PA
nanda_aviz@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6094-528X>

Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação
Professora titular e docente da Pedagogia
Programa de Pós-Graduação em Educação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Universidade do Estado do Pará, Campus Belém
Belém Brasil

tania02lobato@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2227-2739>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Boa Esperança-187, Água-Fria, Tracuateua-PA. CEP 68647-000

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: F. R. S. Aviz, T. R. L. Santos.

Coleta de dados: F. R. S. Aviz, T. R. L. Santos.

Análise de dados: F. R. S. Aviz, T. R. L. Santos.

Discussão dos resultados: F. R. S. Aviz, T. R. L. Santos.

Revisão e aprovação: F. R. S. Aviz, T. R. L. Santos.

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Foi obtido o consentimento escrito dos participantes.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de ética, CAAE 50263715.8.0000.5174

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 07-07-2021 – Aprovado em: 27-12-2021