

HEDDY PATRICK ALVES GARCIA

**O BRINCAR E A CULTURA NO OLHAR DE
PROFESSORES DO PANTANAL: A LINGUAGEM
LÚDICA DE UMA INFÂNCIA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande-MS
2010**

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

Garcia, Heddy Patrick Alves.

O Brincar e a Cultura no olhar de Professores do Pantanal: A linguagem lúdica de uma infância / Heddy Patrick Alves Garcia - Campo Grande, MS, 2010.

78f.; 30 cm.

Orientadora: Jucimara Silva Rojas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, PPGEDu.

Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Educação. 2. Linguagem Ludica. 3. Infância. I. Rojas, Jucimara Silva.
II. Título.

HEDDY PATRICK ALVES GARCIA

**O BRINCAR E A CULTURA NO OLHAR DE
PROFESSORES DO PANTANAL: A LINGUAGEM
LÚDICA DE UMA INFÂNCIA**

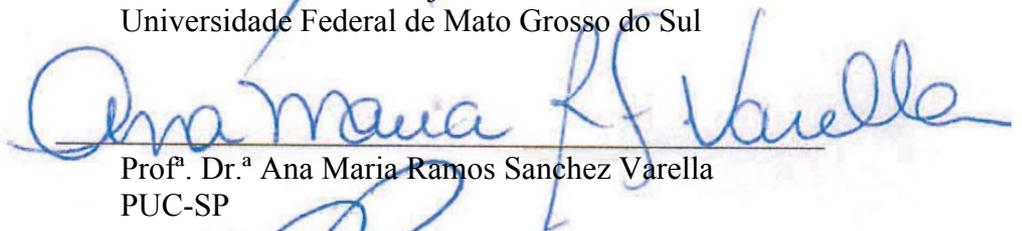
Dissertação apresentada como exigência final
para obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul sob orientação da Prof^a Dr^a
Jucimara Silva Rojas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Campo Grande-MS
2010**

COMISSÃO JULGADORA



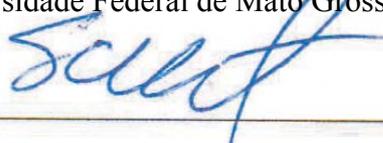
Prof.ª Dr.ª Jucimara Rojas
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Prof.ª Dr.ª Ana Maria Ramos Sanchez Varella
PUC-SP



Prof.ª Dr.ª Jacira Helena Do Valle Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Prof.ª Dr.ª Sônia Da Cunha Urt
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

DEDICATÓRIA

A toda minha família, em especial aos meus filhos Thiago Felipe e Bruna que são minhas joias nesta vida. Amo-os.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, autor das páginas mais belas e indescritíveis de minha vida e também criador das paisagens maravilhosas que tento descrever.

Agradeço também aos meus amigos que tornaram os momentos difíceis mais amenos e sempre me ofereceram uma palavra de apoio.

A minha orientadora Prof. Dr^a. Jucimara Rojas que contribuiu de forma muito particular na minha formação acadêmica e no modo de compreender a infância.

À banca examinadora pela colaboração, contribuições e carinho imenso na concretização deste trabalho.

*“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei;
Não fosse por elas, eu não teria saído do lugar...
As facilidades nos impedem de caminhar.
Mesmo as críticas nos auxiliam muito.”*

(Chico Xavier)

RESUMO

A presente pesquisa, elaborada com o objetivo de identificar como brinca a criança que vive no Pantanal, em Mato Grosso do Sul, desvela, na visão de professores de escolas da zona rural da rede municipal de ensino de Corumbá-MS, um conjunto de jogos, brinquedos, brincadeiras e outras atividades lúdicas dessa criança que explora a natureza como palco de ação. Para tal, realizamos pesquisa de campo entre os meses de julho e agosto de 2009 a qual se completa por meio dos dados obtidos em trabalho monográfico no mesmo *locus* durante abril de 2007, fato que assegura o valor e alicerça a temática da pesquisa em foco. Trabalhamos com o relato de nove professores que se apresentaram como sujeitos espontâneos de nossa pesquisa e nos auxiliaram a compreensão do fenômeno interrogado: como brinca a criança do Pantanal sob a ótica do professor? Alicerçamos teoricamente nosso trabalho na Fenomenologia Hermenêutica em Hurssel (1975) e Merleau-Ponty (2004); Ricouer (2009) e Bicudo (1994). Quanto à infância e ludicidade, Àries (1976), Brougère (1997), Rojas (1998; 2004), Kishimoto (2001). Na questão cultura, símbolos e mitologia, Laraia (2002), Suksdorff (1984), Chevalier (1999), Garcia (2007), entre outros. Na organização da pesquisa apresentamos o espaço geográfico do Pantanal, em Mato Grosso do Sul. Breve visão da concepção de infância, filosófica e histórica. A criança, a escola pantaneira e a discussão dos depoimentos obtidos durante o processo da pesquisa pela análise ideográfica, nomotética e interpretação final hermenêutica. A análise nos possibilita asseverar em categorias abertas que a corporeidade e o espaço geográfico são elementos significativos do brincar no Pantanal e os brinquedos industrializados e jogos tradicionais auxiliam a manifestação lúdica da criança pantaneira.

Palavras-chave: Linguagem Lúdica, Infância, Pantanal

ABSTRACT

The present research, elaborated with the objective to identify as the child plays who lives in the Pantanal, in Mato Grosso do Sul, shows, in the vision of professors of schools of the agricultural zone of the municipal net of education of Corumbá-MS, a set of games, toys, tricks and other playful activities of this child who explores the nature as palco of action. For such, we carry through field research enters the months of July and August of 2009 which if complete by means of the data gotten in monographic work in the same *locus* during April of 2007, fact that assures the value and alicerça the thematic one of the research in focus. We work with the story of nine professors who if had presented as spontaneous citizens of our research and in them they had assisted the understanding of the questioned phenomenon: how plays the child of the Pantanal under the optics of the professor? We build theoretically our work in the Hermeneutic Fenomenology in Hurssel (1975) and Merleau-Ponty (2004); Ricouer (2009) and Bicudo (1994). To infancy and ludicidade, Àries (1976), Brougere (1997), Rojas (1998; 2004), Kishimoto (2001). In the question culture, symbols and mythology, Laraia (2002), Suksdorff (1984), Chevalier (1999), Garcia (2007), among others. In the organization of the research we present the geographic space of the Pantanal, in Mato Grosso do Sul. Soon vision of the conception of infancy, philosophical and historical. The child, the pantaneira school and the quarrel of the depositions gotten during the process of the research for the ideografics, nomotetic analysis and hermeneutic final interpretation. The analysis makes possible in them to view open categories that the corpose language and the geographic space are significant elements of playing in the Pantanal and the industrialized toys and traditional games assist the playful manifestation of the pantaneira child.

Key-Words: Playful language, Infancy, Pantanal.

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Mato Grosso do Sul

ONG – Organização Não Governamental

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization,(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

WWF – World Wide Found for Nature, (Organização não governamental que em tradução livre quer dizer: Fundo Mundial para Natureza)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: JACARÉS.....	20
FIGURA 2: VISTA AÉREA DO PANTANAL.....	21
FIGURA 3: CRIANÇA PANTANEIRA.....	33
FIGURA 4: CAMPO DE FUTEBOL ALAGADO.....	44
FIGURA 5: CRIANÇAS BRINCANDO.....	46
FIGURA 6: PINGUELA.....	64
FIGURA 7: JOGO DE TACO.....	69

SUMÁRIO

Uma página necessária	12
INTRODUÇÃO	14
Primeira Estação – O Pantanal e o Homem Pantaneiro	19
1. Contextualizando o Pantanal	21
1.2. Elementos do dia-a-dia do Pantanal: um modo de vida	23
Segunda Estação – A Infância em História: a criança, seu presente e sua presença	32
2. Uma breve visão da história da infância: o ser criança	34
2. 1 A escola no Pantanal: passado e presente	39
2.2. Era uma vez: O dia-a-dia da Criança Pantaneira	42
Terceira Estação – “A Percepção do brincar no Ser Criança: um olhar fenomenológico”	45
3. O brincar e o olhar: o movimento lúdico como elemento formativo	47
3.1. Análise Ideográfica	50
3.2 Análise Nomotética	60
Quarta Estação – Observações, Considerações e Interpretações	63
4. A Leitura dos momentos lúdicos: o jogo contribui para mostrar uma cultura	65
4.1. As crianças pantaneiras brincam com brinquedos industrializados e brincadeiras tradicionais	66
4.2. A corporeidade e o espaço geográfico constituem elementos do brincar da infância pantaneira	70
REFERÊNCIAS	75

Uma Página Necessária

No crepúsculo, quando a noite se aproxima, o vôo dos pássaros fica diferente. Em nada se parece com o vôo pela manhã. Já observaram o vôo das pombas ao fim do dia? Elas voam numa única direção. Voltam para casa, ninho. As aves, ao crepúsculo, são simples. Simplicidade é isso: quando o coração busca uma coisa só. (ALVES, 2007, p. 10).

Simplicidade é palavra que pode resumir todo o combustível que move esta pesquisa. Das lembranças que guardo de minha infância e adolescência, as mais simples são as que ainda me fazem pensar, desde as situações mais cômicas e desafiadoras como aquelas embaraçosas e tristes...

Contudo, nenhuma se faz mais viva do que os momentos que vivi ao lado de minha avozinha. Se fechar os olhos e me concentrar com vontade, ainda posso sentir o cheirinho [e quem sabe até mesmo o sabor] dos bolinhos de chuva que eu saboreava todas as tardes. E como a Dona Nena sabia fazer um lanche gostoso! Sempre havia um doce diferente para acompanhar o fim de conversa após o “mate quente”. Outra coisa que não me sai dos ouvidos da memória é o som da máquina de costura trabalhando. Agulhas, linhas, carretéis, zíperes, panos... Todas essas texturas dos tecidos ainda encontram-se preservados em mim. Essas coisas simples da vida...

Agora, vejo que os momentos de maior arrebatamento da minha imaginação se davam quando eu escutava as histórias da vida nas fazendas do Pantanal... A dificuldade para as pessoas se locomoverem, o desafio para o pai alimentar a família, para a mãe proporcionar estudos aos filhos, para as pessoas alicerçarem a crença religiosa... Isso sem contar as histórias com personagens assustadores e intrigantes: era saci, lobisomem, pé-de-garrafa, assombrações, etc.

Retornar ao ambiente onde todas essas histórias aconteceram foi a oportunidade possibilitada por esta pesquisa. Poder observar os animais, a mata, o rio, as pessoas e ouvir muitas novas histórias fez com que a determinação em desvelar a questão elencada aumentasse proporcionalmente à medida que eu ia descobrindo minhas raízes.

Não me atrevo a dizer que nasci professor. Mas em algum momento, no caminhar de minha adolescência, esse desejo de ensinar me colocou em sala de aula, antes mesmo de eu me sentar nos bancos da academia, sempre tendo como marca de

minha atuação a busca por um diálogo com meus alunos, e esse diálogo sempre se deu com muita facilidade por meio dos jogos e das brincadeiras.

Assim, recordando as histórias de família e buscando a qualificação para melhor atuar em sala de aula, foi que surgiu a inquietação em torno da infância no Pantanal. Cada passo durante a pesquisa possibilitava novas reflexões, além de re-significar vivências e experiências.

Aos nossos leitores, que possam desfrutar das possíveis descobertas nestas páginas com o mesmo entusiasmo e alegria que sentimos ao escrevê-las, não como uma viagem simples, mas uma viagem em torno da simplicidade que ensina, inspira e questiona.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar como brinca a criança que vive no Pantanal, no estado de Mato Grosso do Sul, na visão de professores das escolas rurais da cidade de Corumbá-MS. Para tal, realizamos pesquisa de campo entre os meses de julho e agosto de 2009 a qual se completa por meio dos dados obtidos em trabalho monográfico no mesmo *lócus* durante abril de 2007, fato que assegura o valor e alicerça a temática da pesquisa em foco.

Partimos da premissa de que a criança, ao brincar, produz cultura em suas diversas formas de manifestação. A brincadeira, os cânticos, os jogos, as rodas, entre outras atividades, constituem um conjunto de ações que se evidenciam como linguagens lúdicas da criança. Linguagem como comunicação do humano (ROJAS, 2004), porque expressa suas formas de compreensão, impulsos e desejos, evidenciando contentamento, frustração, alegria, mágoa, determinação, desgosto, etc. E lúdica por se concretizar de forma livre, espontânea, sem imposições e com o objetivo essencial do prazer de sua autorrealização.

Atualmente muito se tem perguntado sobre as particularidades da população que vive no Pantanal no que diz respeito a: relações sociais, contato com os centros urbanos, modo de vida, aspectos ligados à cultura e o acesso a serviços básicos como saúde, educação e segurança pública. Contudo, raras são as pesquisas voltadas ao ser pequeno que vive no Pantanal em relação aos estudos formativos, possibilitando novas reflexões na busca do simples, do humano.

Com isso, este trabalho busca fazer um registro dos elementos que constituem o dia-a-dia da criança que vive no Pantanal, tais como: suas histórias, lendas, mitos, simbologias, a escola, a família, a vida, na tentativa de servir como fonte reflexiva principalmente para os docentes das escolas localizadas no Pantanal, para pesquisadores, e membros das demais organizações e institutos que trabalham com o “humano” no Pantanal.

A questão norteadora da pesquisa expressa a intencionalidade e a inquietação do pesquisador em relação ao tema e surgiu do interesse nas atividades relacionadas à infância no Pantanal. Portanto o presente trabalho pretende responder: como brinca a criança que vive no Pantanal, sob a ótica do professor?

Dessa forma, buscamos compreender os elementos que constituem esse brincar na visão dos professores das “Escolas das Águas¹”, elencando um conjunto de atividades lúdicas das crianças que vivem nessa localidade. Interpretamos as falas dos professores das escolas, em suas histórias e atividades sobre o brincar no Pantanal. Ilustramos, por meio de fotos que abrem os “capítulos/estações”, como se materializam essas atividades lúdicas em relação ao meio.

Admitimos neste trabalho as questões que circundam epistemologicamente o debate entre o regional e o universal, e nos questionamos quanto à existência de uma “infância pantaneira”. Nos apoiamos nos estudos de Alves (2003) reconhecendo que a realidade humana é complexa, diversa e cheia de especificidades, sem contudo perder uma unidade. Assim, ao apresentarmos as particularidades da criança pantaneira [no regional], evidenciamos os aspectos que compõe as demais crianças [no universal].

Como referencial teórico, optamos pela Fenomenologia, que surge com Edmund Husserl [1859 – 1938] com o livro “Investigações Lógicas”. Husserl nasceu na cidade de Prossnitz, que se encontrava sob domínio do Império Austríaco. Mesmo sendo criado sob a educação judaica, converte-se aos ensinamentos e ideias de Lutero, líder da Reforma Protestante, e compreende uma tolerância e liberdade não só religiosa como de expressão do pensamento em geral (MOREIRA, 2002). Apesar de ter sua formação voltada à Matemática, Husserl estuda também Psicologia e Filosofia e tem uma vida acadêmica e intelectual longa e rica.

A Fenomenologia “[...] surge como um novo método destinado a fundamentar tanto a Filosofia como as Ciências” (BICUDO, 1994, p. 16). Após Husserl, surgem outros discípulos de suas ideias que trazem um novo olhar e um desenvolvimento do pensamento original da Fenomenologia, entre eles estão Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty.

O significado do termo Fenomenologia é composto pela junção de duas palavras de origem grega: phainomenon – aquilo que se mostra a partir de si mesmo, e logos – ciência ou estudo. Assim, a Fenomenologia caracteriza-se como um movimento científico-filosófico que busca a investigação e descrição dos fenômenos tal como eles se dão, buscando ir além do que está apenas nas aparências, enfim, o

¹ “Escolas das Águas” é o termo pela qual são chamadas as escolas ribeirinhas da zona rural de Corumbá-MS.

estudo do que se mostra. Para a Fenomenologia, a realidade é aquilo que é compreendido, interpretado e comunicado, sendo assim, perspectival, e não existe apenas uma realidade, mas várias, de acordo com o número de interpretações e comunicações (BICUDO, 1994, p. 18).

Nesse sentido, a Fenomenologia como Ciência preza pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos do que é visto [compreendido] e o cuidado com cada passo dado na direção da verdade [“evidência” da Ciência].

Logo, ela se caracteriza como uma forma de estudar os diferentes modos de aparecer do fenômeno, estruturando o pensar na intencionalidade. Essa intencionalidade é para a Fenomenologia a essência da consciência, uma vez que, para os fenomenólogos, esta constitui-se um todo absoluto, um abrir-se para as coisas, para o mundo. Dessa forma, todo objeto, toda vivência é intencional.

A prática do método fenomenológico exige uma rigidez do pesquisador em relação ao estudo e conhecimento do método, uma vez que o objetivo principal do pensar fenomenológico é ir-às-coisas-mesmas, ou seja, perceber o fenômeno na sua raiz, utilizando-se da subjetividade e, para isso, é necessário seguir dois momentos no processo de pesquisa:

Epoché, quando põe o fenômeno em suspensão, destacando-o dos demais co-presentes ao campo perceptual do pesquisador, e *redução*, quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição consideradas essenciais ao fenômeno. Isso é feito com o auxílio da técnica “variação imaginativa”. Através da comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que se vê como essencial, característico, básico. (BICUDO, 1994 p. 20-21).

Destarte, observamos que na pesquisa fenomenológica o pesquisador deve despir-ser dos pré-conceitos, para que sua visão do fenômeno não seja contaminada. Na sequência à epoché e à redução, surge a compreensão ou a interpretação fenomenológica, que é o desvelar pelo pesquisador do que estava escondido nas aparências.

Tal processo metodológico emprega técnicas não quantitativas, tais como as entrevistas livres, depoimentos, vivências, memórias, narrações e histórias de vida. O aspecto hermenêutico desse enfoque metodológico pode ser compreendido por uma metáfora cuja figura é um círculo representado por atividades que englobam a compreensão do fenômeno, a sua interpretação e, posteriormente, nova compreensão,

voltando ao seu ponto de início. Então, a pesquisa fenomenológica é uma autointerpretação, iluminando as formas de ser no mundo.

A Fenomenologia busca o fundamento do lado do sujeito e não do objeto, não há preocupação com a objetividade, uma vez que o estudo das coisas e das pessoas vão além da aparência. Objetivando a essência, haverá sempre muito mais coisas do que a ciência dá conta, especialmente quando o objeto em questão é o Humano.

Em Fenomenologia, a história e a trajetória de vida são pilares que fundamentam a ciência e a concepção de verdade e dão significado a elas, visto que nelas encontra-se inserida a visão de mundo e de homem, a qual influencia diretamente na descrição dos fenômenos. Essa busca descritiva e não factual ou explicativa é outra característica fundamental, “pois é através dela que se chega à essência do fenômeno” (BICUDO, 1994, p. 24).

O método fenomenológico caracteriza-se, então, pela ênfase à vivência do dia-a-dia do sujeito. Possui uma abordagem que não se apega tão somente às coisas observáveis e utiliza procedimentos que levam a uma compreensão do fenômeno por meio de relatos descritivos.

Partindo desse pressuposto, foi estabelecido o critério de participação dos sujeitos na pesquisa o qual foi feito de maneira aleatória, tomando-se apenas como requisito que fossem professores da Rede de Ensino de Corumbá-MS e que atuassem com as crianças ribeirinhas no Pantanal em Mato Grosso do Sul. Figuraram como sujeitos nove professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Corumbá-MS, sendo que estes, em sua totalidade, trabalham na zona rural e nas “Escolas das Águas”. Solicitamos a esses professores o registro por escrito das suas respostas, assim como informações adicionais que considerassem relevantes em depoimento. A esses sujeitos não foi exigida a identificação, contudo, de forma optativa, foi possibilitada a declaração do local onde atuavam e haviam passado a infância, o que nos favoreceu o aspecto de compreensão das falas. Adicionamos a esses relatos, em alguns trechos dos capítulos/estações, falas de alunos e famílias, registrados em trabalho monográfico no mesmo *locus* em 2007.

Partindo dos relatos, das imagens e da escrita dos depoimentos, buscamos a análise dos registros escritos descortinando os elementos que possibilitassem iluminar a questão central do trabalho, observando na palavra pontos adicionais não

declarados, mas presentes, uma vez que os fatos reais não se reduzem apenas ao que pode ser visto (RICOUER, 1990, p. 3).

Entretanto, para desvelar os conteúdos deste trabalho, convidamos o amigo leitor a viajar conosco, como antigamente faziam os pantaneiros e turistas mais antigos, pelo “Trem do Pantanal” – aqui utilizado como metáfora ilustrativa – e, durante essa nossa viagem, apreciar algumas imagens e fatos do Pantanal, em Mato Grosso do Sul, a fim de conhecer algumas histórias de moradores da localidade, avistar um pouco da vegetação e dos animais, vislumbrar alguns aspectos da cultura, observar a infância e a ludicidade das crianças pantaneiras, entre outras coisas que marcam essa localidade...

Assim, em cada “estação” dessa viagem, abordaremos determinado assunto. Em nosso ponto de partida, apresentamos uma página necessária para que se possa compreender a vinculação do pesquisador com seu objeto de pesquisa, a intencionalidade que impulsiona seus questionamentos e o desejo de empreender tal viagem epistemológica; em sequência, a presente introdução à temática.

Na primeira estação buscamos contextualizar o Pantanal e os elementos que constituem o modo de vida do Homem Pantaneiro, tais como a alimentação, o transporte, o trabalho, entre outros, e sua relação com a cultura.

Na segunda estação apresentamos um pequeno histórico da concepção de infância como um processo histórico e social que nos auxilia, posteriormente, na compreensão do dia-a-dia da criança que vive no Pantanal.

Na terceira estação encontra-se a discussão dos dados coletados durante a realização da pesquisa à luz do referencial teórico que a sustenta epistemologicamente, evidenciando os diálogos com os pares teóricos que nos auxiliam no caminhar da pesquisa.

Na última estação encontraremos as considerações, apresentando uma visão crítica, as conclusões e observações relativas ao conteúdo recolhido durante todo o processo de pesquisa.

Com nosso roteiro traçado, prepare as malas, pois nossa viagem começa agora!

PRIMEIRA ESTAÇÃO:

O PANTANAL E O HOMEM PANTANEIRO

*“O mundo meu é pequeno, Senhor.
Tem um rio e um pouco de árvores.
Nossa casa foi feita de costas para o rio.
Formigas recortam roseiras da avó
Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas.
Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas com aves.
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco,
os besouros pensam que estão no incêndio.
Quando o rio está começando um peixe,
Ele me coisa / Ele me rã / Ele me árvore.
De tarde um velho tocará sua flauta
para inverter os acasos”.*
Manoel de Barros (1998)

FIGURA 1: JACARÉS

Fonte: GARCIA, 2007

1. CONTEXTUALIZANDO O PANTANAL

O Pantanal é a maior planície alagável do planeta e se estende em solo nacional, segundo o IBGE (2007), por aproximadamente 150.355 quilômetros quadrados, equivalendo a 1,76% do território brasileiro. O Pantanal abrange também outros países como Bolívia e Paraguai que, no somatório das extensões territoriais, alcança aproximadamente 240.000 quilômetros quadrados, o que representa “quase oito vezes o tamanho da Bélgica” (SUCKSDORFF, 1984, p. 19).

FIGURA 2: VISTA AÉREA DO PANTANAL.



Fonte: EMBRAPA
Disponível em: <http://www.embrapa.br>
(acessado em 21/02/07 às 12h45).

Sobre o solo brasileiro, o Pantanal está localizado nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sendo que 65% do total dessa área se encontram em terras sul-mato-grossenses. As principais cidades do Pantanal são: Aquidauana, Corumbá e Miranda, que estão localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, além de Cáceres e Poconé no estado de Mato Grosso, não se esquecendo da importância

também significativa das capitais de ambos os estados – Campo Grande e Cuiabá respectivamente – mesmo não estando no bioma Pantanal, efetivamente.

O Pantanal é influenciado diretamente pelo rio Paraguai e seus afluentes que cortam a área geográfica e são fontes das cheias durante todo o verão. As águas do Pantanal têm uma cor azulada em algumas regiões quando avistadas do alto, assim como o mar, remetendo-nos a uma referência já antiga do “Mar de Xaraés”² (SUCKSDORFF, 1984, p. 20).

Existem evidências de que o Pantanal já foi realmente mar em determinada época no passado, e hoje, em vários locais é possível observar alguns mistérios da natureza como lagoas de água doce e salgada, separadas por uma distância de poucos metros. E ainda podem-se encontrar pequenas conchas e estrelas-do-mar em áreas pesquisadas por arqueólogos.

Caracterizam o Pantanal uma fauna e flora únicas no planeta constituídas por grande variedade de peixes, aves e animais silvestres, plantas e vegetação que sofrem influência de outros biomas como a Floresta Amazônica, o Cerrado, o Chaco e a Mata Atlântica. Por todas essas características, o Pantanal recebeu no ano 2000 o título da UNESCO de Reserva da Biosfera, por sua importância e diversidade.

Outro aspecto pantaneiro determinante são suas estações de seca e cheia bem definidas e com a característica de serem únicas, modificando anualmente o formato da área geográfica. A esse respeito, Leite (2003, p. 34), relata que: “De seis em seis meses, mais ou menos, ele [o Pantanal] muda. Há visões, paisagens, emersas e submersas, secas e alagadas que de ano para ano são outras, diferentes. Parece que tudo se movimenta com as águas. Sempre o mesmo, sempre o outro.”

Contudo, há regiões no Pantanal que permanecem anualmente cobertas pelas águas, e outras regiões permanentemente secas, ou seja, livres das inundações. Não é objeto de nossa pesquisa nos aprofundar em relação às classificações e subclassificações geográficas do Pantanal, mas citamos a obra de Silva (1998), pesquisada pelo Projeto RADAMBRASIL³, que trata especificamente sobre o

² Salientamos que tais referências ainda não possuem evidências científicas concretas que possibilitem afirmar com certeza se a região do Pantanal realmente foi mar em algum momento da história geológica.

³ RADAMBRASIL: Sigla de um projeto cujo primeiro objetivo foi conhecer a realidade cartográfica e os recursos naturais da Amazônia. Fonte: Site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/ibgeteen/glossario/radambrasil.html>, acesso em 21 de Março de 2007 às 13:39 h)

assunto, levando em consideração as questões regionais voltadas à cultura (LEITE, 2003, p. 37).

Junto a esse aspecto, devemos destacar a variedade inigualável da fauna pantaneira considerada a maior do planeta, com raridades catalogadas em seiscentos e cinquenta espécies de aves, entre elas: arara-azul, tucano, ema, beija-flor e o tuiuiú, ave símbolo do Pantanal, que pode chegar a um metro e quarenta centímetros de comprimento e um metro de altura.

Ainda em relação à fauna, podemos encontrar catalogadas mais de duzentas e sessenta e três espécies de peixes, mil e cem espécies de borboletas, oitenta espécies de mamíferos, várias espécies de répteis, cobras e lagartos. É quase uma infinidade de animais, provavelmente inimaginável para qualquer ser humano, principalmente os habituados à vida urbana.

Somente vivenciando o espaço do Pantanal é possível ter uma visão mais clara da interação entre ser humano, animal e natureza, não explicados em palavras, mas em sensações, pois é como tentar explicar a uma pessoa que nunca esteve em uma exposição de artes a beleza de uma pintura renascentista ou as sensações que se experimenta ao escutar a apresentação de uma sinfonia.

Sendo assim, o Pantanal, não só para os turistas que o visitam, mas também para os moradores, estudiosos, animais e plantas, nunca é o mesmo, modificando-se constantemente no mais belo e verdadeiro balé de águas, ventos, cores e sons. Vislumbres do grande potencial para a construção da cultura, visto que o próprio meio ambiente, literalmente, jamais é o mesmo.

Logo, o Homem Pantaneiro necessita do conhecimento íntimo desse balé das águas, inclusive para sua própria sobrevivência e para a lida diária com as obrigações familiares e laborais, tendo em vista que tudo em relação a sua vida precisa ser adaptado: o transporte, a alimentação, o trabalho, a escola quanto ao calendário letivo e o deslocamento de acordo com o ciclo de cheias e vazantes.

1.2 ELEMENTOS DO DIA-A-DIA DO HOMEM NO PANTANAL: UM MODO DE VIDA

A cultura é indubitavelmente um dos aspectos mais marcantes e característicos para a observação do modo de vida e da forma de interação do Homem com a sociedade em relação ao seu meio ambiente, às expressões artísticas,

simbólicas e religiosas, como também no conhecimento retransmitido pelos seus ancestrais, por serem seus elementos constitutivos, conforme assevera Tylor (apud LARAIA, 2002. p. 25):

Tomado em seu amplo sentido etnográfico, cultura é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade..

Contudo, antes de continuarmos, gostaríamos inicialmente de destacar o cuidado e abrangência com que faremos uso do termo “Homem Pantaneiro”, seguindo o mesmo significado atribuído por Leite (2003, p.24-25):

Há um certo cuidado em relação a utilização deste termo. Uma série de categorias, ou grupos, sociais diferentes entre si que, por viverem no Pantanal, podem ser incluídas genericamente nesta expressão. Mas, é conveniente reter que há diferenças internas que vão caracterizá-las como categorias diferentes. Muitas vezes, há disputa, entre grupos, pela auto-legitimidade deste termo-identidade. Aqui entenda-se, [...], homens e mulheres que vivem no Pantanal. Muito mais uma categoria metonímica do espaço do que social.

Destarte, fica compreendido então que o uso do termo Homem Pantaneiro é utilizado, neste estudo, genericamente para descrever todos os habitantes da localidade do Pantanal, independente de serem moradores nascidos e criados nesse ambiente, de serem peões ou pescadores, ou mesmo de serem fazendeiros, donas-de-casa, lavadeiras ou descendentes destes.

Determinado a utilização do termo em relação ao Homem Pantaneiro, mister se faz esclarecer outra concepção importante: a que aborda o mito. O mito se faz pela “verdade” que habita o homem, sua crença, valores, ideias e atitudes, suas causas e “causos”. Assim, faz-se necessário demonstrar um pouco dessa crença, dessa prática e valores que fazem parte do dia-a-dia do “Homem do Pantanal”. Um conceito de mito que envolve as relações subjetivas e socioculturais do ser humano, encontramos em (1999, p. 19) quando diz:

Os mitos apresentam-se como transposições dramáticas desses arquétipos, esquemas e símbolos, ou como composições de conjunto, epopéias, narrativas, gêneses, cosmogonias, teogonias, gigantomaquias, que já começam a deixar entrever um processo de racionalização. Mercea Eliade vê no mito o modelo arquetípico para todas as criações, seja qual for o plano no qual elas se desenrolam: biológico, psicológico, espiritual. A função mestra do mito é a de fixar os modelos exemplares de todas as

ações humanas significativas [...]. O mito aparecerá como um teatro simbólico de lutas interiores e exteriores a que o homem se entrega no caminho de sua evolução, na conquista de sua personalidade. O mito condensa numa só história, uma multiplicidade de situações análogas; mais além de suas imagens movimentadas e coloridas como desenhos animados, permite a descoberta de tipos de relações constantes, i.e., estruturas.

Sendo assim, o mito evidencia não somente as características culturais, como nos leva por meio dela à compreensão da subjetividade do Ser e de todo uma determinada população, colocando em evidência ações significativas de caráter individual que surge no imaginário coletivo.

Isto posto, seguiremos com a cultura em relação ao modo de vida do Homem Pantaneiro, Tal cultura, peculiar, não somente pela forma de trabalho no manejo do gado que exige um conhecimento dos segredos e perigos que a natureza oferece, ou pela grande diversidade de flora e fauna que não é encontrada em qualquer outro ponto do planeta, mas principalmente por seus costumes estarem quase inalterados desde a colonização da área há mais de duzentos anos. Em segundo lugar, por todo o modo de vida do pantaneiro estar diretamente relacionado aos períodos de cheia e seca das águas do Pantanal, tendo de se adaptar, deslocar e readaptar constantemente regido pelas épocas que determinam a quantidade de água recebida na planície pantaneira.

A culinária pantaneira é outra peculiaridade: há o arroz carreteiro⁴, que recebeu esse nome por ser feito nas comitivas em um carro de boi específico, que tinha a função de cozinha. Ainda a mandioca bem amarela, a farinha e a costela assada na brasa, o peixe, etc., que são características desse hábito alimentar.

Em relação à renda das famílias pantaneiras, existem grandes diferenças entre as várias localidades. No distrito de Porto Esperança, Corumbá-MS, a renda média das famílias, segundo informações, é alta se comparada às outras cidades do estado de Mato Grosso do Sul e à própria cidade de Corumbá. Entretanto, o custo de vida é também muito alto. Por estar muito distante do meio urbano e isolado na beira do rio Paraguai, nessa localidade o valor do quilo do arroz, por exemplo, é aproximadamente 150% maior que na cidade de Campo Grande-MS.

Evidentemente o vestuário diário para a labuta é também bastante peculiar ao meio ambiente em que é utilizado. Os trajes são resistentes e fortes e ao mesmo

⁴ O Arroz Carreteiro é um alimento à base de arroz e carne bovina picada. A carne utilizada em seu preparo é salgada no lombo dos cavalos enquanto transpiram. (Nota do autor).

tempo versáteis e confortáveis para que possam aguentar as tarefas árduas do Peão que deve transportar o gado de uma região à outra, atravessando rios e obstáculos naturais. Somando-se à indumentária, a bota e a espora que são de grande utilidade, pois seus principais meios de transportes são primeiramente o cavalo, a canoa nas regiões permanentemente alagadas e o próprio boi para montaria e para tracionar a carroça, algumas vezes.

Ainda em relação aos meios de transporte, não se pode omitir o “Trem do Pantanal” que durante muitos anos transportou passageiros dessa localidade para outras regiões do país, em especial pra a região Sudeste. O “Trem do Pantanal” ficou, durante vários anos desativado, para o transporte de passageiros, carregando apenas cargas [que em sua maioria era de minérios], da localidade de Corumbá-MS até a cidade de Bauru, no estado de São Paulo, onde encontra-se o terminal final da linha que parte de Corumbá-MS.

A desativação do trem para passageiros foi, sem sombra de dúvida sentida, não só por moradores e turistas, como a toda população do estado de Mato Grosso do Sul, pois encantava pelos trilhos entre bichos e sóis, seu apito musicalizado, registrando em poemas e canções, um pouco daquela história, das viagens do Trem do Pantanal. Contudo, em 2009 o transporte de passageiros foi parcialmente retomado e atualmente é possível apreciar por ele as belezas da paisagem pantaneira.

Diferentemente do que se possa pensar, a caça para alimentação no Pantanal é praticamente inexistente. A oferta de peixes e de carne bovina é abundante para a família pantaneira, inclusive durante as longas jornadas de trabalho nas comitivas⁵ em que o boi mais fraco ou menos resistente é separado para fornecer a carne para as refeições. Essa seleção é feita, pois, em alguns casos, é necessário atravessar toda a boiada por dentro do rio e os animais menos capazes irão certamente perecer. (SUCKSDORFF, 1984, p. 23).

As comitivas podem conduzir de algumas dezenas de bois até milhares deles, algumas vezes, passando dias e noites viajando pelas estradas em que os homens dormem e alimentam-se em cozinhas organizadas nos acampamentos montados por eles mesmos. Nessas circunstâncias, um dos peões vai sempre à frente para preparar a alimentação dos demais, fato que geralmente ocorre

⁵ As comitivas são grupos de peões do Pantanal responsáveis por transferir o gado das áreas alagáveis para um local mais alto, onde o pasto será vasto para os animais na época das cheias.

aproximadamente às 10h30 da manhã, pois o dia para eles começa algumas horas antes de surgirem os primeiros raios solares.

As crenças religiosas no Pantanal são constituídas por uma mistura de dogmas e credos que se influenciam e se completam, os quais são representados pela presença de igrejas católicas, evangélicas, de valores da Doutrina Espírita e também pela presença de rituais e “amuletos” derivados da Umbanda.

Despachos e a crença na manipulação dos mortos e dos animais, como as cobras e os sapos, para fazer mal a outras pessoas também são muito comuns, conforme se constata no relato de uma ex-moradora da fazenda Tabôco o qual foi registrado no nosso caderno de campo e observação no que diz respeito a uma das outras moradoras (GARCIA, 2007):

Moradora: - Ela era curandeira, mas depois que ela conseguiu o dinheiro dos fazendeiros, lá, então ela fazia as coisa errada: Ela mandava sapo, mandava cobra, mandava tudo quanto era bicho... Assim... Não era bicho material... Era bicho espiritual, mas... Como é que fala? Era bicho materializado, e aqueles bicho que vinha pra atacar as pessoa. [...] Um dia ela mandou um largatão, era um largatão muito grande, na casa da Lenita, era um lagartão muuuito grande, preto e pintado de ouro. Aí as guria estavam debaixo de um pé de figo, aí a Lenita veio de lá: ‘Oh cumadê, oh um baita largatão, oia comê as galinha’, num sei o quê; aí quando eu saí lá fora eu falei [eu já sabia da reza que minha mãe falava]: ‘São Bento, retire os bicho peçonhento’ [risos]; Eu já fui falando. Aí eu saí lá fora era uma cobra bem grande, mas dessa grossurona, preta cumprida assim, aí quando eu peguei a falá: ‘É uma cobra meu Deus do céu!’ Aí pegará a foice pra mata ela, batia ela mas não matava, aí pegará um machete, e atorô a tal da cabeça dela e saíu sangue, aí ela ficou fininha... A cobra... E tinha bastante gente lá, todo mundo viu ela lá, grande e pintada de ouro grandona, grossona assim, pintada de ouro e preta aquele ouro brilhava assim... Mas ela mandava pra assustar as pessoa.

Pesquisador: - Mas como vocês sabiam que era ela?

Moradora: -Sabia que era ela porque ela falou! Ela falou por que o Véio Manuel trabalhava pro bem, e ela trabalhava pro mau, e ela falava pro Véio Manuel que o mau vencia o bem e o Véio Manuel dizia que não. Então o que ela fazia? Ela queria atrapalhar uma das médium do Véio Manuel, pra falar que ela tinha mais poder. Então ela punha cobra lá na capoeira, e a noite eu ia reza com o Miguel, fazia a corrente de oração pra se proteger dela, porque nós já sabia que ela era da “preta brava”⁶. [...] Aí dessa vez dessa cobra grandona, quando ela mandou era meio-dia, aí quando tirou o sangue da cobra, cabou o efeito dela. Daí ela era uma Geminana dessas preta fininha, ela tinha uns dois metros de comprimento mais ou menos [...] E todo mundo viu ela como cobra pintada de ouro, mas a Lenita viu como um lagarto, mas aí decerto é porque ela não olhou direito decerto... Então era uma cobra natural, mas ela mandou desse jeito...

⁶ Figura popular de um ser espiritual que faz o mau para as pessoas.

Existem vários relatos de outros fatos envolvendo o poder de controlar animais e seres humanos ou de curar as pessoas da enfermidade por meio dos curandeiros. A fé se expressa por meio de uma grande mistura de valores entre várias religiões e envolve ainda histórias e mitos da localidade.

Porém, a facilidade de acesso às atividades religiosas varia entre as regiões. Na Escola de Porto Esperança, por exemplo, a menos de cinquenta metros existem duas igrejas de crenças diferentes; já na localidade da escola da fazenda Tabôco, a única igreja da fazenda está desativada e é utilizada como sala de aula atualmente.

Logo, evidenciaram-se assim alguns dos elementos que constituem a cultura do Homem Pantaneiro: a vida cotidiana, as crenças religiosas, a culinária, as atividades para o sustento da família e a particularidade do meio ambiente como variáveis que constituem uma cultura ímpar, mediante um modo de vida simples que é extremamente valorizado pelas singularidades que possui. Algumas vezes solitário, o pantaneiro passa semanas e às vezes meses fora do lar em serviço. Tal costume e cultura valorizam e demonstram uma grande garra e força de vontade em vencer as dificuldades que a vida impõe, sejam elas em distância, em comunicação ou nas barreiras sociais ainda existentes.

A cultura e os aspectos geográficos e sociais do Homem Pantaneiro são inigualáveis. Somados à dificuldade de transporte e comunicação direta com os grandes centros, o povo pantaneiro constrói uma gama de lendas, mitos e histórias que habitam as mentes de uma grande maioria das pessoas que lá vivem e vários desses mitos influenciam diretamente o modo de vida no Pantanal, posto que mostram o relacionamento com a natureza, com os animais, com o trabalho e com outros seres humanos.

Arne Sucksdorff que passou mais de duas décadas observando e estudando a fauna, a flora e a cultura do povo pantaneiro, afirma (SUCKSDORFF, 1984, p.83): “É difícil obter-se dos vaqueiros qualquer informação segura a respeito de animais, aves ou plantas. Sua visão da natureza tem muito de mitológico e supersticioso”.

Os pantaneiros acreditam que existem nos lagos e lagoas do Pantanal diversos “animais monstruosos”, dentre os quais o Monstro Gigante de Duas Cabeças e a Cobra Gigante com até quarenta metros de comprimento. Conta-se também que algumas vezes os peixes caem da lua em grande quantidade para encher os rios do Pantanal. Há ainda o mito de um animal existente denominado “Gogó-de-sola”, que tem hábitos de vida noturnos [segundo a crença pantaneira] e que

enquanto a pessoa dorme, ele ataca ferozmente na veia jugular. Animal jamais encontrado ou registrado pelos biólogos.

Existem também mitos bem próximos aos encontrados nas cidades, tais como o que indica mau agouro quando um gato preto ou um sapo cruza o caminho. No Pantanal, em meio a uma caçada, se um tamanduá-bandeira cruza o caminho é um sinal claro que a caça deve ser encerrada e que sua sorte se foi (SUCKSDORRFF, 1984, p. 84).

Registramos também algumas histórias e mitos, em caderno de campo de abril de 2007, do ambiente das escolas pantaneiras, junto à comunidade local: uma crença marcante e facilmente observada é o medo das pessoas para com o sobrenatural e com os mortos. A história da “Noiva de Branco” [que existe também em outras cidades como lenda urbana] é citada frequentemente por várias pessoas. A história consiste em que algum tempo atrás existia uma jovem noiva apaixonada, que ao ter seu noivado impedido pelos pais, resolve cometer suicídio e fica então morando no local onde supostamente ela teria se matado.

Na própria Escola Pantaneira da fazenda Tabôco, em que há uma igreja, os alunos afirmam ver constantemente a “Noiva de Branco” perambulando entre a igreja da fazenda e uma grande figueira que existe em frente aos dormitórios dos alunos. A história foi citada por uma moradora da região da escola situada na referida fazenda.

Crenças e histórias de seres mitológicos, folclóricos ou religiosos são comuns como, por exemplo, a do Lobisomem, que a mesma entrevistada afirma que seu pai tenha perseguido junto a seu tio, após escutar os cachorros latindo, mas não conseguiram capturar.

O Saci que é um ser folclórico e literário muito comum no Brasil, o qual é descrito como uma criança negra de uma perna só, que usa uma toca vermelha e fuma um cachimbo e faz muitas travessuras; Apesar de não possuir estas mesmas características para os moradores, o Saci é “escutado” por quase todos no Pantanal, asseverando a entrevistada: “Ele assovia aqui, às vezes ele assovia na beira do rio, ele assovia aqui no fundo...” (GARCIA, 2007).

Há ainda as histórias do “Pé de Garrafa”, que é representado figurativamente por ser metade homem e com o pé de garrafa. Essa lenda diz que normalmente esse ser fica gritando no meio da mata e, se for “correspondido”, ataca

a pessoa e a devora. Afirma a lenda ainda que ele tem um ponto fraco que é não poder atravessar os rios, logo sendo essa a única chance de fuga contra o seu ataque.

As histórias e mitos que existem não estão somente no imaginário das pessoas que lá vivem, mas inseridas em todos os locais e na escola por intermédio dos professores que lá atuam. Apesar de haver professores de outras regiões com graduação em nível superior, também estes acreditam, ou respeitam “por via das dúvidas”, tais crenças.

Na localidade do Pantanal em Corumbá-MS, existe a crença da existência de um animal monstruoso chamado de Minhocão. Na crença dos ribeirinhos e de alguns moradores do meio urbano [que fica à margem do Rio Paraguai], o “Minhocão” é um grande animal de enorme espessura, bem maior que a extensão entre os braços abertos e que, quando está passando por baixo no rio, derruba os barrancos e solta bolhas no meio do rio. Para vários moradores o Minhocão está só aguardando um momento em que um dia irá sair do rio e destruirá toda a cidade.

Nessa mesma área, em um local na divisa entre os países do Brasil e da Bolívia, próximo a Ilha da Insua e à aldeia dos índios da etnia Guató, existe um local chamado Baía Gaíva, onde ocorre um fato que ainda não possui explicações científicas por parte de pesquisadores e biólogos:

A Baía Gaíva é um grande alagado que em alguns pontos, a partir do seu centro quase não se consegue avistar as margens devido à grande quantidade de água, porém, segundo diz a lenda, se alguém ou algo faz algum barulho, as águas estranhamente se agitam com grande força, surgindo ondas grandes.

Os índios e canoeiros, antes de entrar nessa localidade, fazem uma oração “pedindo licença” para atravessar a baía. Segundo os relatos, os indígenas ficam “avaliando” se a baía está “tranquila”, como que esperando “permissão” para passar, esperando a “autorização” para poderem seguir viagem. O mesmo ocorre com o navio de guarda da marinha brasileira que, ao atravessar o local, segundo informações prestadas pelos moradores, coloca o motor em “marcha lenta” e pede a todos os tripulantes, absoluto silêncio e respeito pelo local que estão passando. Para os moradores ribeirinhos, há duas histórias que podem explicar esse fenômeno: a primeira é que no local antigamente existia uma grande aldeia indígena e houve repentinamente uma enorme cheia que matou todos os seus moradores. A segunda, é que no local houve uma terrível batalha sangrenta entre os indígenas daquela

localidade e outra etnia, então todos os “mortos” da batalha tomam conta daquele local.

Ainda com relação a mitos e realidades no Pantanal, Sucksdorff relata que o Homem Pantaneiro respeita e teme muito as cobras, mesmo aquelas que não são venenosas, apesar de o registro e relato de ataques fatais a seres humanos ser mínimo. Existe também o respeito pelas emas, que povoam o imaginário do Homem Pantaneiro e são uma das fornecedoras de ovos para refeição.

Na relação reprodutiva das emas, o macho pode ter até dez fêmeas, mas é ele quem choca e é responsável pela cria dos filhotes, sendo totalmente zeloso e astuto na defesa da prole, além de ser um animal “inteligente” e “precavido”, na visão dos pantaneiros, em relação às queimadas que ocorrem em época coincidente com a sua reprodução. Para evitar que as chamas cheguem ao ninho, o macho faz um “circulo de proteção” eliminando toda a vegetação em volta para que, se as chamas chegarem ao local, não se aproximem dos ovos. Tal tipo de ação das emas é visto pelos moradores do Pantanal como sinal de inteligência.

Existem ainda muitos relatos que misturam mito e realidade no Pantanal. Por exemplo, o cantar dos pássaros pode ser identificado como o assobiar do Saci na mata. Há ainda os poderes especiais atribuídos às cascas, pêlos, carne, rabos, unhas ou dentes de certos animais, entre muitas outras histórias que poderiam certamente se transformar em nova pesquisa sobre o tema.

Observamos assim quão variados são os elementos que constituem a cultura do Homem Pantaneiro, suas possibilidades de interação com o real e com o imaginário que, muitas vezes, se concretiza em suas experiências com o mito e com a imaginação, manifestando-se também no dia-a-dia da criança que vive no Pantanal, criança essa que conheceremos melhor na próxima estação.

SEGUNDA ESTAÇÃO:

**A INFÂNCIA EM HISTÓRIA: A CRIANÇA, SEU PRESENTE E
SUA PRESENÇA**

*"O homem só é inteiro quando brinca e é somente quando
brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem"*
Friedrich von Schiller (SD)

FIGURA 3: CRIANÇA PANTANEIRA



Fonte: GARCIA, 2007.

2. UMA BREVE VISÃO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA: O SER CRIANÇA

Antes de falarmos diretamente da criança pantaneira e suas especificidades é fundamental traçarmos um pequeno histórico da compreensão do que seja a criança e a infância no decorrer dos tempos até a(s) visão(ões) que temos hoje. A criança atualmente é sujeito de várias pesquisas nos diversos campos do conhecimento⁷.

As particularidades de cada momento da infância e o desenvolvimento das funções fisiológicas, cognitivas, sociais e motoras da criança foram classificadas e explicadas em vários contextos pelos mais renomados educadores, filósofos, psicólogos, profissionais de Educação Física, sociólogos, pedagogos e pesquisadores nesses últimos séculos.

A forma como vemos hoje a criança, segundo Àries (1976), foi iniciada apenas no século XIX, quando se mostram algumas mudanças em relação aos cuidados e formação destas, percebendo-se as necessidades e potencialidades características a essa fase. A partir dessa data foram se desenvolvendo várias formas de visão em torno da criança e da infância.

Conforme aponta ainda esse autor, durante seis séculos – do ano 1000 d.C. ao ano 1600 d.C. – a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, esperando para amadurecer e se desvincular das lembranças iniciais de vida. Bons exemplos dessa fase de compreensão da infância são percebidas nas obras de arte da época, em que são retratadas figuras de crianças e adultos que trajavam o mesmo tipo de roupa e assumiam a mesma postura.

A partir do século XVII, a criança passou a ter um papel mais importante, tornando-se foco central nos retratos familiares, destacando-se dos demais membros da sociedade por intermédio das vestimentas e surgindo na literatura de forma diferenciada. No século XVIII, surgem os cuidados mais específicos com a saúde coletiva das crianças e as precauções higiênicas para essa fase, período em que são criadas também as práticas contraceptivas. No Século XIX, surgem as mudanças significativas em relação à percepção da infância apontada, então, como uma fase importante e necessária de cuidados (ÀRIES, 1976, p.53).

Estudos de Àries relativos à Idade Média consolidam a observação de que a infância se reduzia ao seu período mais frágil e de criancinha o indivíduo se

⁷ Entre outros, podemos citar: Piaget (1970), Freinet (1979), Vygotsky (1984), Freire (2000), Kishimoto (2001), Emília Ferreiro (2005), Ponty (2006), etc.

transformava imediatamente em Homem. Além do que, a instituição Família não se preocupava com a transmissão dos conhecimentos e valores para as crianças, e estas aprendiam apenas na convivência com os mais velhos, auxiliando-os em suas atividades. O sentimento que se tinha em relação a essa fase era de “paparicação”, ou seja, um sentimento superficial da infância que não avançava ao sentimento da curiosidade e do mero entretenimento, e assim, se dava de tal modo que, em caso de falecimento do infante, o pesar não era sentido por muito tempo, pois muito em breve outra criança o substituiria (ÀRIES, 1978, p. 9-10).

Servem ainda para compreender a ideia de como a criança era pouco observada durante a Idade Média o fato de que, caso ela superasse o período da “paparicação”, ir residir em outra residência, longe dos seus. Essas famílias além de não serem numerosas em relação aos graus de gerações, não possuíam um grande vínculo afetivo e tinham outras funções e objetivos, tais como o acúmulo de bens materiais, a transmissão de um ofício e, quando fosse necessária, a defesa da honra e da vida de seus elementos. Como a família não se propunha à criação dos maiores vínculos, os momentos de comunhão afetiva se davam em um amplo ambiente, entre os vizinhos, empregados e serviçais, amigos, outras crianças e velhos, em laços de interatividade social que não se viam restringidos unicamente à família (ÀRIES, 1978, p. 10).

Contudo, a partir do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado das coisas e sustentou outra observação do filósofo francês: a escola passou a substituir a aprendizagem como meio de educação. Esse fato fez com que as crianças deixassem de aprender no convívio e no contato com os adultos e passassem a ser enclausuradas nos estabelecimentos de ensino.

Tal processo de enclausuramento – denominado então de escolarização – se deu entre outras hipóteses, pela transformação da sociedade para o modelo capitalista ainda nascente, e também como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, por meio da importância que se passou a atribuir à educação. Surge um sentimento novo: o interesse dos pais pelos estudos dos filhos, a família passou a se organizar então em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu anonimato e se tornou impossível perdê-la ou substituí-la, sem uma enorme dor; dessa forma,

tornou-se necessário limitar o seu número para melhor cuidar dela, culminando na redução voluntária da natalidade, observável no século XVIII. (ÀRIES, 1978, p. 10-11).

Assim, foram sendo construídas as concepções de infância na história. Na construção dessas concepções, temos o pensamento significativo de Merleau-Ponty, o qual atribuiu à criança aspectos peculiares à fase da infância ao afirmar (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 165):

“A criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita – essa ideia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo”.

Compreender a criança como consciência inacabada, como cópia em desenvolvimento da consciência dos adultos, ocasiona prejuízos talvez irreparáveis para a constituição psicológica futura do ser, mas principalmente uma frustração nas relações dessa criança com o mundo e com os indivíduos atuais, uma vez que ela passa a ser incompreendida em suas necessidades e desejos.

Entretanto, a criança é um ser em desenvolvimento com ênfase nos aspectos históricos, psicológicos e sociais. Assim, antes de tratarmos especificamente do mundo das crianças pantaneiras, consideramos significativo o estudo e a percepção de que a infância necessitava e necessita de atenções e condutas que favoreçam a formação integral do ser e, por isso, muitas concepções foram surgindo a esse respeito e hoje a criança, desde o momento da concepção, possui diversos direitos assegurados por lei.

Esses direitos surgiram com a criação e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1988. Com a concretização desse estatuto, as crianças e adolescentes ganharam uma lei específica para que fossem assegurados seus direitos em relação ao respeito e à dignidade, à segurança e à saúde, ao acesso à justiça e à alimentação adequada, entre muitos outros.

Dentre as contribuições que o Estatuto da Criança e do Adolescente concedeu à infância e a juventude, destacamos a consolidação – em nosso ver fundamental – da relação de importância da brincadeira e da ludicidade na formação da criança, tratado no capítulo II [Do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade] art. 16, item IV que dispõe:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II – opinião e expressão;

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se.

Nesse artigo, podemos observar o reconhecimento da necessidade que existe no ato de brincar, divertir-se e de se expressar – papel esse de fundamental importância ao pleno desenvolvimento social e afetivo da criança. Tal reconhecimento também encontramos nos documentos de grandes organismos internacionais, conforme Santos (2003, p. 1):

O brincar tem hoje sua importância reconhecida por estudiosos, educadores, organismos governamentais nacionais e internacionais. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959), no artigo 7º, ao lado do direito a educação enfatiza o direito de brincar: “Toda criança terá o direito de brincar e a divertir-se, cabendo a sociedade e as autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito”.

Tais preocupações de Estados, Instituições e Legisladores são justificáveis quando compreendemos a importância do brincar como forma de desenvolvimento social da criança, e ainda como maneira de oferecer-lhe oportunidade para desenvolver seu potencial criativo e cognitivo, tornando cada experiência vivida na brincadeira uma aquisição para sua vida futura e, mesmo nos momentos de conflito ou de não-vitória, pode ser levada a compreender [ou pelo menos começar a compreender] que a vida humana é feita de sucessos e fracassos, e que a brincadeira é mais divertida quando vivida junto a outras pessoas.

Dessa forma, mesmo que a criança não tenha oportunidade de ter um “brinquedo industrializado” como uma boneca de sucesso, ou uma casinha de bonecas, cria a sua própria boneca com pedaços de pano e constrói a sua casinha com caixas de papelão. Se o menino na infância não pode ter uma miniatura de carrinho de corridas, pode inventá-lo com uma caixa de fósforos ou um pequeno pedaço retangular de madeira, ficando definido assim como limite para a sua ludicidade apenas a sua capacidade criativa e imaginativa de transmitir a qualquer coisa ou objeto o valor lúdico, inimaginável ao adulto, como assevera Silva (2003, p. 24):

A criança que brinca se socializa mesmo que involuntariamente, pois ela tem a necessidade de expor seus sentimentos e suas dúvidas, a criança tem muita energia a ser gasta, ela sempre procura gastá-la de forma prazerosa. Através da brincadeira ela busca por iniciativa própria uma

forma de integração com outras crianças e objetos. A criança ao contrário do adulto, não tem limite para a imaginação, geralmente faz tudo, ou pelo menos, quase tudo que imagina e que tem vontade de fazer.

Nesse sentido, a brincadeira torna-se um processo de construção e aprendizagem. Tal contato com a brincadeira e com o mundo sério dos adultos possibilita momentos únicos e inestimáveis de aprendizado significativo e formação moral no amadurecimento do Ser pequeno, pois “ao exercê-lo, a criança vai se apropriando das vivências cotidianas, internalizando essas experiências e tornando-as suas.” (SANTOS, 2003, p.1).

O desenvolvimento de valores na criança, sua influência e aspectos de maturidade e afetividade não advêm tão somente da possibilidade da brincadeira, mas principalmente por meio do exemplo dos outros indivíduos que a rodeiam, sejam pais, amigos, vizinhos ou educadores, todos esses podem contribuir de forma decisiva, mesmo sem uma intencionalidade explícita.

Acreditamos que a criança que brinca se desenvolve em todas as suas potencialidades criativas e imaginativas. Agora, nos cabe uma reflexão: numa visão ampla da sociedade, esse direito de brincar; de praticar a Educação Física na modalidade esportiva, do vivenciar da comunicação lúdica nos divertimentos ou entretenimentos tem sido assegurado?

Nesse sentido, não podemos delegar ao videogame, à televisão ou ao computador a função do lúdico na vida de nossos jovens e crianças. Não é sensato submeter nossa infância à escravidão de horários fixos e inflexíveis de estudos e atividades voltadas apenas para a pseudo “construção de uma carreira”, ou ainda pior, cruzarmos os braços frente ao crime da exploração de trabalho infantil. Tal trabalho faz com que crianças, ainda nos primeiros anos de suas existências, assumam a responsabilidade de suprir os recursos financeiros de uma família, lesando permanentemente o bem maior que ela pode ter, que é o de construir um mundo de faz-de-conta, em que o bem do herói possui poderes magníficos e tudo quase sempre termina com um belo sorriso, numa noite de sono, pensando nas brincadeiras do dia seguinte.

Negar à criança o direito de brincar é roubar-lhe as possibilidades de sonhar. A criança sonha e brinca por meio do mundo que a cerca, da realidade que faz parte da vida. Assim, devemos conceder às crianças o direito e a possibilidade de brincar no e com o mundo em que vive, assim estimulamos sua cultura, suas histórias, suas

raízes. Diante dessa afirmativa é que contextualizamos a criança pantaneira em verdades e realidades perante a escola.

2. 1 A ESCOLA NO PANTANAL: PASSADO E PRESENTE

Como já foi dito anteriormente, o ciclo das águas no Pantanal é de grande influência para a vida de seus habitantes. Na época de cheia, o transporte entre as fazendas e regiões, que normalmente já é difícil, torna-se praticamente impossível. Somado a isso, as longas distâncias entre os moradores impossibilitam, muitas vezes, que o pantaneiro tenha acesso a serviços básicos como os de saúde, educação, segurança pública, entre outros.

Com essa constatação, surgiu um grande problema, principalmente para as Secretarias de Educação Municipais: como garantir a matrícula e permanência das crianças pantaneiras na escola? Esse problema se justifica já que a Constituição Brasileira, no capítulo III - da educação, da cultura e do desporto - assegura o direito ao acesso e igualdade de condições para que ocorra esse acesso e ainda a permanência do aluno, fixando também que esse ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Além de a Constituição Nacional assegurar esses direitos, o Estatuto da Criança e do Adolescente no capítulo IV – do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer – afirma mais uma vez a responsabilidade do Estado e o direito de seus cidadãos ao acesso e permanência à escola, incluindo unidades escolares próximas às suas residências. Nos termos do estatuto:

Capítulo IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

ART. 53 – A criança e o adolescente **têm direito à educação**, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

(...)

V – **acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência**.

(2004. Grifos nossos).

Se por um lado encontravam-se dificuldades para o Estado fazer cumprir a lei, por outro, a questão criava vários embaraços e desagregações familiares, pois para proporcionar o estudo, mães e crianças tinham de se mudar para a cidade enquanto o pai ficava na fazenda, garantindo a renda familiar.

Nesse panorama, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] estimou que no ano de 1997 mais de 13,17% da população em idade escolar da cidade de Aquidauana, MS estava fora da escola e, segundo levantamentos da Secretaria Municipal de Educação, pelo menos 50% desses alunos encontravam-se em fazendas e localidades do Pantanal de difícil acesso e/ou a longas distâncias.

Diante dessa realidade, no ano de 1998 vários trabalhadores da fazenda Campo Novo no Pantanal, reuniram-se e solicitaram ao seu proprietário, o músico e compositor Almir Sater, que criasse ali uma escola para seus filhos, resolvendo assim um dos problemas emergentes: a desagregação familiar.

Partindo dessa solicitação dos trabalhadores, o fazendeiro propôs ao poder público uma parceria, oferecendo o espaço físico e a prefeitura arcaria com os professores e parte da merenda. Surgiu assim, a proposta de criação da escola na fazenda Campo Novo. A partir daí, foram inauguradas concomitantemente em abril do mesmo ano escolas nas fazendas Querência e Tabôco.

Em pouco tempo, mais núcleos foram surgindo devido ao sucesso e à grande adesão e qualidade pedagógica das escolas. Esse conjunto de escolas no Pantanal, administradas pela prefeitura de Aquidauana, recebeu o nome de “Projeto Escolas Pantaneiras”. No início eram oferecidas aulas de 1ª a 6ª séries e, em 2002, já eram dez núcleos agregados e trinta e um profissionais envolvidos, entre professores, auxiliares e diretores.

A Escola Pantaneira recebeu, no ano 2000, a aprovação do Conselho Estadual de Educação para seu funcionamento tendo, segundo Thimoteo, como eixo de sua sustentação:

- I. uma organização escolar própria com oito horas diárias de aula e ano letivo com seis meses de duração, respeitando o ciclo das águas e;
- II. uma proposta de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do Pantanal, que além de adequar-se à natureza do trabalho na região levasse ao resgate da arte e cultura locais. (THIMOTEO, 2003. p. 8.)

Mesmo com os projetos e propostas iniciais, a experiência trouxe um novo problema: algumas crianças ainda permaneciam até 220 km de distância da escola, e o transporte escolar não conseguia ser eficiente nesse sentido, cabendo a alguns alunos grandes deslocamentos até o ponto de encontro com o transporte.

A partir de então, surgiu a necessidade de a escola passar ao regime de semi-internato ou internato e foram necessárias várias adaptações ao seu modelo de

ensino e à função do professor a quem agregaram-se novas responsabilidades, passando agora ao papel de pai/mãe dos alunos, cuidando dos seus alojamentos e administrando suas demais funções diárias fora das salas de aula.

O coroamento do Projeto das Escolas Pantaneiras veio em dezembro de 2002, quando após concorrer com aproximadamente outros mil projetos de gestão pública e cidadania de todo o território nacional, a proposta das “Escolas Pantaneiras” recebeu uma premiação em evento promovido pelas Fundações Getúlio Vargas e Ford na cidade do Rio de Janeiro.

No período em que ocorreu a premiação, a Prefeitura Municipal de Aquidauana, que era responsável pela administração das escolas, já recebia os apoios fundamentais do WWF-Brasil⁸, de Organizações Não Governamentais, de universidades, entre outros, o que foi fundamental para a concretização do projeto. Além da premiação pelo primeiro lugar, as Escolas Pantaneiras receberam uma visibilidade e reconhecimento, tanto dentro do Brasil quanto internacionalmente.

As Escolas Pantaneiras foram visadas pelo poder público pelo grande reconhecimento que houve após a premiação. Entretanto, pouco tempo após essa grande divulgação do projeto, houve uma denúncia de corrupção relacionada ao desvio de dinheiro destinado à merenda escolar, fato que ocasionou a perda de credibilidade perante as instituições não governamentais.

Somado a isso, o prestígio político que o cargo de administrador dessas escolas trazia, favoreceu uma disputa e culminou em indicações de caráter político e perda de direção pedagógica. O resultado final foi o encerramento de muitas parcerias importantes e conseqüente comprometimento na qualidade do ensino em relação aos anos de auge da Escola Pantaneira. Apesar disso, muitas prefeituras decidiram seguir o modelo pedagógico premiado que havia sido implantado nos primeiros anos do projeto.

Atualmente, não há mais uma centralização de todas essas escolas, sendo que algumas se encontram sobre a responsabilidade do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e outras sobre a tutela das Prefeituras, como no caso das escolas de Aquidauana e Corumbá.

O governo estadual responde pelo nível médio e pelos programas de Educação de Jovens e Adultos [EJA], e as prefeituras assumem o Ensino

⁸ WWF-Brasil: World Wide Found for Nature. Organização de âmbito internacional, apolítico e não-governamental que visa à preservação da natureza.

Fundamental. Em alguns casos, o governo estadual faz parceira com a prefeitura para utilizar o espaço físico durante o período noturno, e observa a disponibilidade e graduação dos professores já lotados na escola para ministrar as matérias do Ensino Médio e/ou EJA, como é o caso da Escola Rural de Porto Esperança-MS. Apesar dessa diferenciação na administração das escolas, o eixo norteador é praticamente o mesmo para todas: uma grade que privilegia o desenvolvimento responsável e a conservação do Pantanal.

Os temas transversais aplicados à realidade local e a preocupação em formar as crianças e jovens às realidades e demandas do mundo atual dos grandes centros para que, caso os estudantes deixem o Pantanal, estejam preparados para a vida urbana, são pontos marcantes das escolas no Pantanal. Porém, existe um grande diferencial na proposta pedagógica dessas escolas, conforme afirma Thimoteo (2003. p.16):

Na Escola Pantaneira, o trabalho transcende as salas de aula. Assim, “O Pantanal é a escola”. A educação ambiental, como desenvolvida na Escola, trabalha a valorização dos recursos naturais e da cultura local, buscando criar uma consciência quanto a preservação do ambiente, para que futuras gerações também tenham o privilégio de usufruir dele.

Como escolas regulares, todas as disciplinas da base nacional estão inseridas e são ministradas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Sociais, Artes e Educação Física. E há também disciplinas específicas relacionadas à vida e preservação do Pantanal. Mas, para melhor compreendermos esse contexto, contextualizaremos o dia-a-dia dessas crianças, a seguir.

2.2. ERA UMA VEZ: O DIA-A-DIA DA CRIANÇA PANTANEIRA...

A criança que vive no Pantanal, assim como aquela que vive em meio urbano, possui um conjunto de atividades que fazem parte do seu dia-a-dia. Possui também obrigações e responsabilidades, enfrenta expectativas dos pais com relação ao seu futuro e uma perspectiva de si própria em relação a tudo isso que a cerca.

Nos ambientes e espaços os quais visitamos, percebemos que estes estão repletos de atividades lúdicas, de afazeres domésticos e obrigações escolares para a criança pantaneira. Quando perguntamos para professores e alunos quais eram as perspectivas para o futuro com a pergunta: o que você quer ser quando crescer?

Algumas demonstraram os mesmos sonhos de qualquer criança urbana como ser jogador de futebol, piloto, ou se tornar um médico ou veterinário, por exemplo.

Entretanto uma grande maioria, conforme nos confirmaram os professores, ainda não consegue vislumbrar uma vida distante do meio em que vivem, nem das atividades que não sejam as que são praticadas por seus pais. Somando-se a isso, os pais dessas crianças, segundo relatos encontrados nas duas escolas que visitamos e nas respectivas famílias selecionadas, expressam a expectativa para que os filhos vivam e cresçam para dar continuidade às obrigações que eles mesmos realizam: continuar como funcionários da fazenda ou desempenhar atividades de subsistência, tocando boiada, caçando iscas para pesca, pescando, auxiliando nas comitivas e/ou trabalhando em atividades rurais como a semeadura e a colheita.

Durante a coleta dos dados observamos a concepção que alguns pais possuem em relação à escola, segundo o relato de uma das professoras entrevistada: “[...]se dependesse da família, a criança não estaria nem na escola, estaria catando iscas para ajudar na renda de casa, pois é algo que acontece agora; o futuro fica pra depois.” (GARCIA, 2007). E isso ocorre em algumas semanas durante a época início da cheia em que várias crianças faltam às aulas por longos períodos, com o aval dos próprios pais, não por dificuldade de locomoção, mas para poder contribuir nas atividades que geram renda para a família.

Meninos e meninas, quando não estão na escola, colaboram com atividades familiares indiscriminadamente, tais como arrumar a casa, dar alimento aos animais que, em alguns lares são, o cachorro, a galinha, o pato e o porco; curiosamente, não encontramos gatos em nenhuma das residências que estivemos. Entre as obrigações diárias estão ainda: lavar a louça, ajudar no almoço, serviços gerais, etc. Assim, as obrigações familiares das crianças pantaneiras se resumem, em grande parte, como as das crianças urbanas, servindo domesticamente no próprio lar.

Durante o período oposto à escola, para as crianças que não permanecem em período integral, existe o tempo livre para as brincadeiras e peraltices, que podem ser: praticar montaria, nadar, jogar vôlei ou futebol, desde que as águas não tenham tomado conta do “campinho”, como podemos registrar durante a visita de campo:

FIGURA 4: CAMPO DE FUTEBOL ALAGADO.

Fonte: GARCIA, 2007.

Em relação aos meios de comunicação, a televisão é um aparelho tão presente na vida das crianças das escolas visitadas quanto das escolas urbanas. Todas têm conhecimento dos desenhos animados mais populares e dos programas de TV de maior audiência, inclusive usam jargões e expressões dos programas mais populares.

Logo, o dia-a-dia da criança pantaneira, em seus afazeres, é bem próximo ao vivido por relativa parcela das crianças que moram em um ambiente urbano e que têm parte de seu tempo transcorrido no ambiente escolar.

Contudo, para compreendermos como são as manifestações da criança nos momentos de ludicidade, desembarcaremos em nova estação: a dos depoimentos e análises dos relatos dos professores, a seguir.

TERCEIRA ESTAÇÃO:

A PERCEPÇÃO DO BRINCAR NO SER CRIANÇA:

UM OLHAR FENOMENOLÓGICO

“Viver consiste em comprometer-se com o mundo que nos dá a experiência através do pensar.” Daniel Augusto Moreira (2002)

FIGURA 5: CRIANÇAS BRINCANDO

Fonte: GARCIA, 2007.

3. O BRINCAR E O OLHAR: O MOVIMENTO LÚDICO COMO ELEMENTO FORMATIVO

Na escola em geral, o lúdico é encarado como algo avesso às atividades e obrigações diárias, devendo ficar relegado ao recreio, quando é permitido, e dificilmente tendo espaço dentro das salas de aula, pois o programa a cumprir é extenso e o professor é constantemente pressionado para o cumprimento do conteúdo e por bons resultados. Assim, criança passa a estudar cada vez mais e a brincar cada vez menos, pois estudar é coisa séria e a brincadeira é futilidade para muitos desentendidos.

Cada qual caminha em uma direção oposta, e mesmo nas séries iniciais o tempo e a carga de estudos é superior ao tempo de ser criança na escola; até mesmo em casa perdemos esse direito à brincadeira, quando chamados ao dever de casa (MARCELLINO, 2003, p. 18).

Contudo, o brincar é de uma significância muito grande tanto para crianças quanto aos educadores, por se tornar um meio pelo qual podemos nos utilizar não somente para [re]transmitir conteúdos escolares, mas também por possibilitar o desenvolvimento humano e moral que o ser humano necessita, conforme afirma Froebel (*apud* KISHIMOTO, 1998, p.68):

Brincar é a fase mais importante da infância – do desenvolvimento humano neste período – por ser a auto-ativa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos.
[...]Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo a fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

O brincar carrega consigo elementos tão profundos e significativos que a sua ação, mesmo que não intencionalmente, influencia na formação do caráter e dos valores éticos que permeiam o ambiente em que esse sujeito brinca. Por essa razão, o brincar dirigido por um elemento educador – que não precisa ser necessariamente um professor, mas pode, e deveria ser alguém do vínculo familiar, por exemplo – recebe o *status* de ferramenta de trabalho. Ferramenta essa que auxilia o Ser em formação à conquista dos valores da cultura de modo amistoso e prazeroso, sem se tornar

cansativo ou desestimulante; se bem elaborado, favorece o aparecimento de um campo fértil para a atuação do professor.

A ação humana envolvida no brincar, evidenciada por meio da cultura [como criação coletiva de um determinado grupo], pode nos auxiliar a observar a importância do brincar na socialização da criança, em concordância com o pensamento de Brougère (1997, p.61):

O Círculo Humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos comportamento reconhecido como tal pelos alunos. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, destacado!

O brincar, além de grande ferramenta educativa, como afirmamos acima, constitui-se ainda em outro instrumento para desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva do ser humano, uma vez que a criança, ao brincar, reflete a cultura e os valores enraizados na sociedade, conforme nos aponta Rousseau (*apud* PIEROTTI, 2006, p. 10):

O jogo tem valor educativo, na medida em que alia o prazer à condição de uma livre aprovação e de uma submissão autônoma às regras... O valor do jogo tem implicações políticas e morais, indo bem além da simples distração... O jogo passa a ser associado à formação do ser humano em sua plenitude.

Assim, destacamos também a importância que a Educação Física, como área do conhecimento e como hábito de vida, assume, uma vez que seu objeto de ação é o movimento humano. Movimento esse que envolve, em seu realizar, muito da cultura e dos valores de corpo e educação e que, na sala de aula, irá proporcionar aos educandos todas as possibilidades citadas anteriormente sobre o brincar e as linguagens lúdicas, além de muitas reflexões sobre saúde, autoestima, vivência em sociedade e socialização interativa.

Esse movimento que citamos não é um movimento simplesmente mecânico, tecnicista e descontextualizado, e sim um movimento que envolve um pensar e [re]pensar sobre aquele que o produz, o meio em que se encontra e as relações existentes entre “pessoa x movimento x mundo”. A Educação Física permite e

amplia a oportunidade de o educando se manifestar livremente com todos os seus sentidos inerentes, visto que sua prática não está presa a uma sala de aula nem exige que os educandos passem a maioria do tempo sentados. Uma conceituação do que consideramos a Educação Física Escolar encontra-se na afirmativa de Pereira (1996, p. 72):

Acredita-se que a aula de Educação Física na escola deve ser um momento: onde o movimento não seja compreendido somente na sua dimensão mecânica, mas sim, como um componente na construção da corporeidade do indivíduo que se expressa no/com o mundo; de participação para todos, onde seja deixado de lado a classificação dos alunos por suas inabilidades e habilidades esportivas, [...]; a relação professor-aluno e aluno-professor seja de diálogo, onde o aluno seja convidado a participar do processo de construção do conhecimento, e onde os educadores diversifiquem as atividades, que na maioria dos casos, se limitam a exercícios de condicionamento físico, ao desporto e a ginástica e passem, também, a trabalhar com atividades que desenvolvam o lúdico, a expressão, os sentimentos, a comunicação.

Não nos cabe neste momento exigir exclusividade sobre a ação do brincar ao profissional de Educação Física [pois isso seria um absurdo e entraria em contradição com o que defendemos nessas linhas], mas somos defensores de que somente profissionais com uma ampla formação e habilitados para tal [como pedagogos, professores de arte, profissionais de Educação Física, etc.] poderão desenvolver todas as capacidades citadas anteriormente e construir uma práxis educacional reflexiva e que seja efetiva e competente para vislumbrar as dificuldades e propensões dos educandos, fugindo ainda das visões estereotipadas e preconceituosas que envolvem o esporte e a ludicidade mecanizada e repetitiva, olhando para tudo que foi realizado no passado para a realização no presente de uma aula/atividade que contemple uma efetiva construção de futuro mais promissor.

Esse profissional também colaborará na construção e discussão das políticas pedagógicas da escola de maneira sóbria e fraterna, sem, entretanto, esquecer-se da importância de cuidar dos aspectos motores com o mesmo afínco com que devemos desenvolver as capacidades cognitivas e afetivas, pois qualquer desequilíbrio entre esses três aspectos resulta em prejuízo para a criança e o jovem em desenvolvimento.

Pensamos em uma Educação Física comprometida com a Educação Integral do ser humano, envolvendo valores morais e sociais do seu tempo, assim como afirma a mesma autora anteriormente citada:

Devemos pensar em educação, que esteja comprometida com o Homem, e que desta forma, a Educação Física encontre-se inserida nesse contexto sendo capaz de participar do processo educativo através de seu objeto específico – MOVIMENTO. Este conteúdo abrange atividades da cultura corporal como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto que não terão significado se tratados apenas na sua especialidade técnica. (PEREIRA, 1996, p. 71).

Na organização dos passos para a realização da pesquisa, utilizamos recursos que possibilitassem o desvelar da seguinte questão proposta a todos os nossos sujeitos, professores das “Escolas das Águas”: Como brinca a criança que vive no Pantanal?

Contudo, buscamos uma atitude fenomenológica para compreender a grande quantidade de elementos que compõe a cultura pantaneira, descortinando um afastamento de pré-concepções e desvelando dos sujeitos, todos os contornos existentes, conforme afirma Santos (2008, p. 65):

Considerando que, para que o fenômeno se mostre não basta vivê-lo, pois na imersão a amplitude de visão se restringe. A compreensão exige, pois, transcender esta perspectiva e espreitar as diferentes possibilidades através de ver e sentir do outro.

Com isso, seguiremos dessa maneira para a descrição dos relatos recolhidos junto aos sujeitos da pesquisa e com as análises ideográfica, nomotética e a parte final, hermenêutica.

3.1. ANÁLISE IDEOGRÁFICA

SUJEITO A

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
(D.A) As crianças brincam com alguns brinquedos industrializados. Claro que aquelas que tem como se locomover até a cidade. Porém, ainda brincam com o que tem na localidade: cavalo, pescaria, etc. Tenho um sobrinho que mora em fazenda. Ele	A.1. As crianças brincam com brinquedos industrializados. A.2. As crianças brincam com o que tem no meio. A.3. Brincam de carrinho, bicicleta, mas também de montaria, correr atrás de carneiro e galinha, laçar, pescar, jogar pedra em	As crianças pantaneiras que têm condições financeiras para se deslocar para a cidade brincam com brinquedos industrializados e com os elementos presentes na natureza. Porém, mesmo as que não têm brinquedos brincam com elementos e

<p>brinca de carrinho, bicicleta, mas tem brincadeiras de montaria, correr atrás de carneiro, laçar, pescar, jogar pedra em jacaré, correr atrás de galinha, de carneiro, enfim, inúmeras brincadeiras com que o que tem no natural.</p>	<p>jacaré.</p> <p>A.4. Algumas crianças têm condições possuem e brinquedos industrializados, mas também brincam com o que tem na natureza.</p>	<p>animais da natureza.</p>
--	--	-----------------------------

SUJEITO B

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.B) A brincadeira são circunstanciais, ou seja, brincam entre elas, de que maneira: pega-pega, esconde-esconde, bolita e pula corda ou só com pedras e pedaços de pau. Entretanto, alguns moradores levam brinquedos para os filhos como bola.</p> <p>Como professor devemos levar várias maneiras de despertar a ludicidade, porque o jogo e/ou a brincadeira é fundamental na aprendizagem dessa criança dentro do espaço educacional.</p> <p>Criança é criança em qualquer lugar mesmo que trabalhem, o que acontece na localidade o qual nos repetimos continuamente é proibido.</p>	<p>A.1. As brincadeiras acontecem de acordo com as circunstâncias.</p> <p>A.2. As crianças brincam em grupo.</p> <p>A.3. Algumas crianças ganham brinquedos industrializados.</p> <p>A.4. O professor tem a responsabilidade de despertar a ludicidade da criança.</p> <p>A.5. O jogo e as brincadeiras são fundamentais no processo de aprendizagem educacional.</p> <p>A.6. A criança é igual em todos os lugares.</p> <p>A.7. As crianças da localidade trabalham.</p>	<p>As crianças pantaneiras brincam em grupo e escolhem as suas brincadeiras de acordo com a circunstância do momento. Algumas recebem brinquedos industrializados de presente. As crianças são todas iguais independentemente do lugar, se trabalham ou não, contudo como professores sempre repetimos que o trabalho infantil é proibido, pois algumas crianças da comunidade exercem atividades para ajudar financeiramente a família. Mesmo com a criança brincando sozinha, o professor deve propiciar múltiplas formas de despertar a ludicidade da criança, pois o jogo e a brincadeira são fundamentais no processo de ensino escolar.</p>

SUJEITO C

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.C.) Elas costumam brincar desde cedo, tomando banho no rio, pescando, correndo descalço no mato; elas contam histórias de lendas e suas brincadeiras também são imaginárias e interessantes; o brinquedo ao qual conhecemos aqui e eles, gostam muito é a bola, tanto para os meninos, como para as meninas.</p> <p>As crianças pantaneiras são alegres e curiosas.</p>	<p>A.1. As crianças brincam desde cedo.</p> <p>A.2. As crianças brincam tomando banho de rio, pescando, correndo descalças no mato.</p> <p>A.3. As crianças brincam contando histórias, lendas e as brincadeiras envolvem a imaginação.</p> <p>A.4. A bola é um brinquedo de que os meninos e as meninas gostam.</p> <p>A.5. As crianças pantaneiras são alegres e curiosas.</p>	<p>Desde cedo a criança pantaneira brinca tomando banho de rio, pescando, correndo descalça no mato. Tais crianças também brincam de contar histórias e lendas, utilizando em algumas brincadeiras a imaginação para inventá-las. As crianças que residem no Pantanal são alegres e curiosas e a bola é um brinquedo industrializado que os meninos e meninas adoram.</p>

SUJEITO D

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.D.) Brincadeiras observadas: Banhos de rio, cantigas de roda, no rio com chalana, competições e passeios entre crianças.</p> <p>Competições de arco e flecha, competições de pescaria, na roça, enquanto cuidam das abóboras, plantações, contam histórias e causos. Com pedras (tiro ao alvo, no rio), com brinquedos que conseguem da cidade o que doaram para eles.</p> <p>Com bicicletas e no caso de ter no meio, cavalos, brincam com os cachorros e animais do local.</p>	<p>A.1. Observa-se as crianças brincando de tomar banho no rio, de cantigas de roda, de chalana na beira do rio e de passeios em grupo.</p> <p>A.2. As crianças competem de arco e flecha, pescaria e tiro ao alvo com pedras no rio.</p> <p>A.3. Enquanto trabalham as crianças contam histórias e causos.</p> <p>A.4. Algumas crianças conseguem brinquedos industrializados.</p> <p>A.5. Algumas crianças andam de bicicleta e quem tem no meio anda a cavalo.</p> <p>A.6. As crianças também brincam com animais do meio.</p>	<p>Eu observo que as crianças pantaneiras brincam de tomar banho no rio, de brinquedos cantados em roda, de chalana e de passear em grupos. Elas gostam de competir de arco e flecha, pescaria e de tiro ao alvo jogando pedras no meio do rio. Trabalham cuidando das plantações e, enquanto o fazem, contam suas histórias e causos umas às outras. Brincam com brinquedos industrializados se ganham de presente; algumas andam de bicicleta e outras andam à cavalo, contudo também brincam com os animais presentes em seu meio.</p>

SUJEITO E

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.E.) Na escola os meus alunos brincam de: Futebol de campo, Queimada, Pique-bandeira.</p> <p>Em casa: Futebol de campo e videogame.</p>	<p>A.1. As crianças brincam em casa e na escola.</p> <p>A.2. As crianças na escola brincam de futebol, queimada e pique-bandeira.</p> <p>A.3. As crianças brincam em casa de futebol e de videogame.</p>	<p>As crianças brincam em dois ambientes: em casa e na escola. Na escola gostam de jogar futebol, queimada e pique-bandeira. Em casa jogam futebol e jogam videogame.</p>

SUJEITO F

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.F.) As crianças de lá brincam como todas as crianças, mas o que mais gostam é de futebol adoram jogar principalmente os meninos, mas em geral gostam de: Soltar pipas, Esconde-esconde, Bolita, brincadeira de roda, Queimada.</p> <p>Por ser perto daqui assistem bastante televisão.</p>	<p>A.1. As crianças pantaneiras brincam como todas as outras.</p> <p>A.2. A brincadeira de que mais gostam é o futebol.</p> <p>A.3. As crianças também brincam de soltar pipa, esconde-esconde, bolita, brincadeiras de roda e queimada.</p> <p>A.4. As crianças assistem bastante televisão.</p>	<p>As crianças pantaneiras brincam como todas as outras crianças e a brincadeira favorita delas é o futebol. Contudo brincam de soltar pipa, esconde-esconde, bolita, brincadeiras de roda e queimada. Como a televisão é acessível na minha região, as crianças assistem bastante.</p>

SUJEITO G

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
<p>(D.G.) 1ª) Brincadeira jogar bola. (Futebol de campo). Campo normal, bola também. Número de participantes o que estão disponíveis.</p> <p>2ª) “Pegador” de várias maneiras</p> <p>3ª) Brincar nas águas dos corixos e lagoas. Correr sobre as águas, espirrar águas. Nadar, mergulhar, dar cambalhotas. Subir nas árvores e cair sobre as águas. Brincar de barquinho, andar de barco, canoa.</p> <p>4ª) Brincar de peão: em grupo tirar de 1 a 4 para atuar como peões e os demais como animais. Correr atrás, laçar e amarrar nos troncos das árvores.</p> <p>5ª) Jogos: dama, dominó, bozó, baralho, montagem.</p> <p>6ª) Policial e bandido. Em grupo também, ex: 4.</p> <p>7ª) Pique-latinha: em grupo.</p> <p>8ª) Brincadeira de roda. Várias maneiras.</p> <p>9ª) Brincando de casinha: onde as meninas atuam como dona de casa.</p>	<p>A.1. As crianças brincam de jogar bola.</p> <p>A.2. As crianças brincam de muitas formas de pegador.</p> <p>A.3. As crianças brincam com as águas correndo sobre elas, espirrando umas nas outras, nadando, mergulhando, dando cambalhotas, subindo nas árvores e pulando na água e também de barquinho e canoa.</p> <p>A.4. Brincam de peão: correndo, fugindo, laçando e amarrando nas árvores.</p> <p>A.5. As crianças brincam com jogos como Dama, Dominó, Bozó e montagem.</p> <p>A.6. As crianças brincam de polícia e bandido, pique-latinha.</p> <p>A.7. As crianças brincam de várias brincadeiras de roda.</p> <p>A.8. As meninas brincam de casinha, no papel de dona de casa.</p>	<p>As crianças pantaneiras brincam de muitas maneiras: Brincam de jogar bola, formando os times de acordo com o número de crianças; brincam de pegador e criam muitas variações dessa brincadeira. Nas águas, as crianças pantaneiras brincam mergulhando no rio, dando cambalhotas no ar, além de criarem barquinhos e canoas para remarem no rio correndo sobre elas, jogando água umas nas outras, nadando e pulando no rio, subindo em árvores e pulando na água. Tais crianças brincam imitando as atividades realizadas pelos adultos da região, como as atividades comuns aos peões: correr, laçar os animais e amarrá-los; ou de casinha, como dona-de-casa. Brincam de jogos de tabuleiro ou com dados, como dama, dominó, bozó e jogos de montar. Em grupo, brincam de polícia e bandido, pique-latinha, além de muitos tipos de brincadeira de roda.</p>

SUJEITO H

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
(D.H.) As crianças pantaneiras brincam com paus, ossos de animais, dentes, nadam, remam, brincam de bandeirinha, jogam bola, bolita, carrinhos feitos de garrafa PET, roda.	A.1. As crianças brincam com paus, ossos e dentes de animais; nadam, remam. A.2. As crianças também brincam de bandeirinha, jogar bola, bolita, roda e de carrinho confeccionados com garrafas plásticas.	As crianças pantaneiras brincam com o que possuem como: pedaços de madeira, ossos e dentes de animais mortos, brincam de nadar e de remar. Também brincam de bandeirinha, jogar bola, bolita, roda e de carrinho, que são confeccionados com material descartável, como garrafas plásticas.

SUJEITO I

Discurso Ingênuo	Unidades de Significado	Discurso Articulado
(D.I.) Sendo próxima a cidade, as crianças brincam e têm acesso a videogames e computador, mas no qual não tem internet. Gosto de saber da vida das crianças fora da escola, observando-as e dialogando; eles brincam com bola (futebol e queimada) e brincam de faz-de-conta, com as situações adultas, tais como, motorista de caminhão, guia de carroça e dona de casa, e salão de beleza. As crianças no fim de semana, umas vão à casa das outras e têm a integração e a criatividade nas brincadeiras.	A.1. Por ser próximo à cidade, as crianças brincam com videogame e computador. A.2. Gosto de saber e observar a vida das crianças fora da escola, conversando com elas. A.3. As crianças brincam de futebol e queimada. A.4. As crianças brincam de faz-de-conta, simulando situações da vida adulta como motorista de caminhão, guia de carroça, dona-de-casa e salão de beleza. A.5. Nos finais de semana as crianças visitam-se para brincar e socializar.	O sujeito I asseverou que as crianças na escola em que trabalha, por ser próxima à cidade, brincam com videogame e com o computador. Observa e dialoga com as crianças fora do ambiente escolar e observa-as brincar de futebol e queimada. E as crianças afirmam brincar de faz-de-conta, imitando as situações profissionais dos adultos que as rodeiam, como motorista de caminhão, guias de carroça, dona de casa e salão de beleza. No final de semana observa que elas visitam-se para brincar e se socializar.

Após procedermos as reduções fenomenológicas, destacamos as seguintes unidades de significado:

[DA]

1. As crianças brincam com brinquedos industrializados.
2. As crianças brincam com o que tem no meio.
3. Brincam de carrinho, bicicleta, mas também de montaria, correr atrás de carneiro e galinha, laçar, pescar, jogar pedra em jacaré.
4. Algumas crianças têm condições de se locomover e possuem brinquedos industrializados, mas também brincam com o que tem na natureza.

[DB]

1. As brincadeiras acontecem de acordo com as circunstâncias.
2. As crianças brincam em grupo.
3. Algumas crianças ganham brinquedos industrializados.
4. O professor tem a responsabilidade de despertar a ludicidade da criança.
5. O jogo e as brincadeiras são fundamentais no processo de aprendizagem educacional.
6. A criança é igual em todos os lugares.
7. As crianças da localidade trabalham.

[DC]

1. As crianças brincam desde cedo.
2. As crianças brincam tomando banho de rio, pescando, correndo descalças no mato.
3. As crianças brincam contando histórias, lendas e as brincadeiras envolvem a imaginação.
4. A bola é um brinquedo de que os meninos e as meninas gostam.

5. As crianças pantaneiras são alegres e curiosas.

[DD]

1. Observa-se as crianças brincando de tomar banho no rio, de cantigas de roda, de chalana na beira do rio e de passeios em grupo.

2. As crianças competem de arco e flecha, pescaria e tiro ao alvo com pedras no rio.

3. Enquanto trabalham as crianças contam histórias e causos.

4. Algumas crianças conseguem brinquedos industrializados.

5. Algumas crianças andam de bicicleta e quem possui no meio, anda a cavalo.

6. As crianças também brincam com animais do meio.

[DE]

1. As crianças brincam em casa e na escola.

2. As crianças na escola brincam de futebol, queimada e pique-bandeira.

3. As crianças brincam em casa de futebol e de videogame.

[DF]

1. As crianças pantaneiras brincam como todas as outras.

2. A brincadeira de que mais gostam é o futebol.

3. As crianças também brincam de soltar pipa, esconde-esconde, bolita, brincadeiras de roda e queimada.

4. As crianças assistem bastante televisão.

[DG]

1. As crianças brincam de jogar bola.

2. As crianças brincam de muitas formas de pegador.

3. As crianças brincam com as águas correndo sobre elas, mergulhando, dando cambalhotas, de barquinho e canoa.

4. Brincam de peão: correndo, fugindo, laçando e amarrando nas árvores.
5. As crianças brincam com jogos como Dama, Dominó, Bozó e montagem.
6. As crianças brincam de polícia e bandido, pique-latinha.
7. As crianças brincam de várias brincadeiras de roda.
8. As meninas brincam de casinha, no papel de dona-de-casa.

[DH]

1. As crianças brincam com paus, ossos e dentes de animais, nadam, remam.
2. As crianças também brincam de bandeirinha, jogar bola, bolita, roda e de carrinho confeccionados com garrafas plásticas.

[DI]

1. Por ser próximo à cidade, as crianças brincam com videogame e computador.
2. Gosto de saber e observar a vida das crianças fora da escola, conversando com elas.
3. As crianças brincam de futebol e queimada.
4. As crianças brincam de faz-de-conta, simulando situações da vida adulta como motorista de caminhão, guia de carroça, dona-de-casa e salão de beleza.
5. Nos finais de semana as crianças visitam-se para brincar e socializar.

Com as unidades de significado do discurso ingênuo dos sujeitos destacados, iniciaremos a realização da matriz nomotética, que deixará em evidência as asserções com maior incidência durante todo o processo de pesquisa.

3. 2 ANÁLISE NOMOTÉTICA

QUADRO DE CONFLUÊNCIAS								
UNIDADE DE SIGNIFICADO	ASSERÇÕES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A 1. As crianças brincam com brinquedos industrializados.								X
A 2. As crianças brincam com o que tem no meio.								X
A 3. Brincam de carrinho, bicicleta, mas também de montaria, correr atrás de carneiro e galinha, laçar, pescar, jogar pedra em jacaré.		X						
A 4. Algumas crianças têm condições de se locomover e possuem brinquedos industrializados, mas também brincam com o que tem na natureza.				X				
B 1. As brincadeiras acontecem de acordo com as circunstâncias.	X							
B 2. As crianças brincam em grupo.						X		
B 3. Algumas crianças ganham brinquedos industrializados.								X
B 4. O professor tem a responsabilidade de despertar a ludicidade da criança.	X							
B 5. O jogo e as brincadeiras são fundamentais no processo de aprendizagem educacional.	X							
B 6. A criança é igual em todos os lugares.		X						
B 7. As crianças da localidade trabalham.		X						
C 1. As crianças brincam desde cedo.	X							
C 2. As crianças brincam tomando banho de rio, pescando, correndo descalças no mato.				X				
C 3. As crianças brincam contando histórias, lendas e as brincadeiras envolvem a imaginação.			X					
C 4. A bola é um brinquedo de que os meninos e as meninas gostam.					X			
C 5. As crianças pantaneiras são alegres e curiosas.	X							
D 1. Observa-se as crianças brincando de tomar banho no rio, de cantigas de roda, de chalana na beira do rio e de passeios em grupo.		X						
D 2. As crianças competem de arco e flecha, pescaria e tiro ao alvo com pedras no rio.		X						
D 3. Enquanto trabalham as crianças contam histórias e causos.	X							
D 4. Algumas crianças conseguem brinquedos industrializados.								X
D 5. Algumas crianças andam de bicicleta e quem possui, no meio, anda a cavalo.	X							

ASSERÇÕES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
1. As crianças pantaneiras brincam com brinquedos industrializados.	A1, A3, A4, B3, C4, D4, D5, E3, G5, I1
2. As crianças pantaneiras brincam com os elementos da natureza presente no meio.	A2, A3, A4, C2, D1, D2, D5, G3, G4, H1
3. As crianças pantaneiras brincam de brincadeiras tradicionais.	A2, C3, C4, D1, D5, E2, E3, F2, F3, G1, G2, G5, G6, G7, G8, H2, I3, I4
4. As crianças pantaneiras brincam em grupo.	B2, C3, C4, D1, D2, D3, E1, E2, F3, G2, G3, G4, G5, G6, G7, I3, I5

Com a realização da Análise Nomotética, duas Categorias Abertas se evidenciaram e auxiliam na compreensão do brincar da criança pantaneira por meio das falas dos sujeitos, sendo elas:

CATEGORIAS ABERTAS	ASSERÇÕES	UNIDADES DE SIGNIFICADO
As crianças pantaneiras brincam com brinquedos industrializados e brincadeiras tradicionais.	1, 3,4	A1, A2, A3, A4, B2, B3,C3, C4, D1, D2, D3, D4, D5, E1, E2, E3, F2, F3, G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, H2, I1, I3, I4, I5
A corporeidade e o espaço geográfico constituem elementos do brincar da infância pantaneira.	2	A2, A3, A4, C2, D1, D2, D5, G3, G4, H1

Após o trajeto percorrido até o momento e com a evidência das categorias abertas, encontraremos a compreensão, discussão e observações relativas a elas, por meio da Hermenêutica, na próxima estação.

QUARTA-ESTAÇÃO

OBSERVAÇÕES, CONSIDERAÇÕES E INTERPRETAÇÕES

“A sabedoria é a arte de reconhecer e degustar com alegria. Nascemos para a alegria. Não só nós. Diz Bachelard que o universo tem um destino de felicidade.” (ALVES, 2007, p. 12)

FIGURA 6: PINGUELA

FONTE: GARCIA, 2007.

4. A LEITURA DOS MOMENTOS LÚDICOS: O JOGO QUE CONTRIBUI PARA A MOSTRA DE UMA CULTURA

Somos ao mesmo tempo essência e existência, cada um de nós é um único sujeito diferente [em essência] de todos os outros, porém, apreendemos coisas comuns a todos os outros [na existência]. (GUEDES, 1995, p. 47).

Partindo das falas e registros realizados, passamos então para o momento de compreensão e apreensão das respostas apresentadas pelos sujeitos, desvelando as realidades implícitas no discurso, as nuances do que está presente no não-dito e as análises dos registros imagéticos, atribuindo significados ao percurso realizado no desenvolver da pesquisa e no questionamento motriz de nossa intencionalidade, na condição de pesquisadores, à luz da Fenomenologia.

Como citado anteriormente, a interpretação pela hermenêutica nos possibilita uma compreensão da realidade, e não uma explicação desta, tendo como base fundamental que toda ação humana no mundo tem um significado, uma intencionalidade e a consciência é o que nos permite um abrir-se para as coisas. Intencionalidade é, pois, entendida como a direção dessa consciência para compreender esse mundo. (BICUDO, 1994).

As categorias abertas que surgem, as quais buscam apresentar como interpretação e elementos que constituem a equação de seus questionamentos, evidenciam, então, a intencionalidade do pesquisador perante a compreensão do fenômeno. Tomando por referência as linguagens lúdicas das crianças que vivem na região do Pantanal, duas categorias apresentam-se:

- 1) As crianças pantaneiras brincam com brinquedos industrializados e brincadeiras tradicionais;
- 2) A corporeidade e o espaço geográfico constituem elementos do brincar da infância pantaneira.

As duas categorias contribuem na compreensão das manifestações lúdicas da criança que vive no Pantanal, pontuando as suas atividades e possibilidades. Enceram ainda dentro de si as manifestações culturais e sociais, e afirmam a influência do meio ambiente muito além das relações espaço-geográficas, agindo nas manifestações da criatividade e da imaginação expressas livremente no momento do brincar e compreendidas como “[...] o poder criador e criativo que a criança expressa

especialmente no jogo e na brincadeira, mas também no desenho, na pintura, na modelagem, na escrita, na fala...” (ROJAS, 2004, p. 23).

Uma observação mais atenta apontará para o papel das atividades laborais da instituição “Família” no Pantanal, as possibilidades de integração entre crianças e adultos, as músicas, as artes, as festividades regionais, etc. Todos esses aspectos influenciam e são influenciados pelo brincar. Assim justificamos as categorias apresentadas:

4.1. AS CRIANÇAS PANTANEIRAS BRINCAM COM BRINQUEDOS INDUSTRIALIZADOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Entre os humanos, brincar é uma evidência tão gritante que chega mesmo a ser difícil flagrar uma criança deixada livre que não esteja brincando. (FREIRE, 2005, p. 18)

Brincar é uma manifestação autoativa da fase infantil que pode se realizar em todos os momentos de atividade da criança, não só nos momentos de lazer. Uma criança pode fazer do ato de caminhar para a escola uma aventura de imaginação ao ir se equilibrando, saltando, passando pela pinguela, por baixo de cercas, etc, fantasiando todas essas ações.

Contudo, o brincar, a ludicidade e o lazer passam a ser determinados, cada vez mais cedo, pelo tempo livre que resta entre as atividades profissionais e de formação. Essa mudança se dá principalmente pelo valor atribuído ao trabalho e à organização do tempo para este. O reduzido período de tempo para as atividades lúdicas compromete na infância, além da formação do pequeno Ser, as relações de apropriação e transformação da cultura, conforme afirma Àries (1976, p. 51):

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, mas esse papel social aparecia melhor nas grandes festas sazonais e tradicionais.

As atividades lúdicas presentes no brincar e no brinquedo encontram registros históricos desde Platão, quando vislumbrava as possibilidades do jogo como

forma de aprender de maneira mais leve, e em Aristóteles, que propôs a aprendizagem das atividades da vida adulta por meio de jogos e brincadeiras que reproduzisse as atividades do mundo dos adultos. Os romanos utilizaram-se das atividades corporais como meio de formação de seus homens para as guerras, e os gregos adicionaram os valores estéticos, culturais e espirituais a essas atividades (KISHIMOTO, 2001, p. 1).

As brincadeiras e os brinquedos são registros culturais do momento histórico de cada sociedade e de seus valores, conforme citamos brevemente acima: quando se fez necessário, a preparação dos corpos para a defesa do grupo social as atividades lúdicas se voltaram para o movimento e adestramento do corpo. Quando o espírito e a cultura se evidenciaram como valores, a reflexão e as artes somaram-se a estes. Com o advento das novas formas de compreensão dos filósofos e o nascimento da Psicologia, além das mudanças nos modos de produção, transformações pedagógicas invadiram as brincadeiras.

Kishimoto (2001) assevera que o brinquedo e as brincadeiras foram influenciados principalmente pelas ações didáticas de tutores, preceptores, professores e da escola em geral, especialmente a partir do século XVIII, buscando formas de atribuir significado pedagógico aos jogos realizados pelas crianças.

Ainda hoje encontramos essa influência da sociedade nas atividades lúdicas das crianças e jovens, no exemplo claro do governo norte-americano que produziu um jogo para videogame denominado “Americas Army” no qual é reproduzido um ambiente fiel de combate em guerra, com elementos atualizados da geopolítica e do meio ambiente.

Apesar de compreendermos que a ludicidade e as linguagens lúdicas não se encerram no período da infância e se delongam por toda a existência humana, é inegável que esta perde grande espaço com a maturidade do indivíduo e com as obrigações que lhe são inerentes. Contudo, essa transição pode não ser tranquila e muitas vezes ocorre deliberadamente dentro da escola, conforme as considerações de Freire (2005, p. 62):

Estabelece-se aí uma relação conflituosa entre o mundo subjetivo, que incita ao jogo, e o mundo objetivo, que incita ao trabalho, à tarefa, às coisas sérias, conflito esse que deve permanecer por toda a vida, nitidamente tendendo para o primeiro na infância e para o segundo na vida madura, pelo menos nas atuais circunstâncias sociais. Não preciso mais que recorrer à figura da escola para exemplificar essa zona de conflito, exatamente no momento mais crucial de nossa vida de transição, de um território profundamente pessoal para um território fortemente

socializado. E também não preciso mais que a escola para demonstrar a falta de sutileza de nossas instituições educacionais para administrar esse conflito e para tornar claro a serviço de que tendência atuam; sequer disfarçam o caráter de agente cruel da objetivação excludente da atividade humana.

Logo, não podemos negar que essa fase de transição vem se adiantando em proporção direta com a necessidade de formação dos indivíduos, matriculados obrigatoriamente cada vez mais cedo nas escolas e também pelos meios de comunicação. Nesse sentido, os brinquedos industrializados também assumem papel, quando abordam atividades que buscam reproduzir as atividades da vida adulta.

Entretanto, não emitimos juízo de valor em relação a absolver ou condenar o brinquedo industrializado, pois em última instância quem lhe dá legitimidade é a criança. Se o brinquedo não lhe chamar a atenção, ou não mantê-la entretida será descartado. Diversos brinquedos industrializados possibilitam ainda o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, exigindo dela tomada de atitudes ou reflexão entre a execução do brinquedo e a reprodução da atividade presente em seu meio.

No caso das crianças pantaneiras, nem todas possuem acesso a esses brinquedos industrializados e, quando o têm, em sua maioria, o brinquedo é a bola [que facilmente é observada como brinquedo preferido]. Esses brinquedos na localidade são conseguidos, muitas vezes, em forma de presentes ofertados por moradores com maiores possibilidades financeiras e/ou por turistas que visitam a localidade.

No entanto, quando há ausência desses brinquedos, os jogos e brincadeiras que os exigem são realizados da mesma forma. Um exemplo que observamos foi o jogo de Taco [em alguns locais, chamado de “Bétis”], para o qual é preciso uma bola de tênis e garrafas plásticas. Na falta da bola de tênis, as crianças utilizam a bocaiuva, que é um fruto típico, ou produzem a bolinha com o látex da seringueira. Como não há abundância de plásticos, as crianças improvisam, dividindo uma única garrafa ao meio e apoiando-a para que se efetive o jogo. Em diversas outras atividades lúdicas, há essa improvisação e criação de brinquedos por parte das crianças pantaneiras. Esses brinquedos podem ser caracterizados como brinquedos construídos. Ilustramos a seguir com o registro do jogo de Taco:

FIGURA 7: JOGO DE TACO

FONTE: GARCIA, 2007.

Em coexistência com os brinquedos industrializados e os brinquedos construídos, estão os jogos e brinquedos tradicionais e os jogos intuídos pela manifestação da imaginação, do corpo e do espaço. Falaremos a seguir sobre estes no próximo item.

Os jogos tradicionais podem ser caracterizados como aqueles que estão presentes em um ou mais grupos sociais, em diversos momentos históricos e que são transmitidos de geração a geração. Para Kishimoto (1999), os jogos tradicionais encerram os valores culturais de determinada época e são constantemente transformados. Como são transmitidos pela oralidade, o anonimato de suas criações é outra característica que lhes dá caráter de registro legítimo da cultura.

No contraponto às brincadeiras tradicionais que visam à manutenção da cultura infantil e a possibilidade da interação social, os meios de comunicação, o crescimento do meio urbano e as mudanças da rotina infantil colocam em risco essas brincadeiras, conforme referencia Bernardes (2006, p. 2):

Na sociedade contemporânea, grande parte dos jogos tradicionais infantis – ciranda cirandinha, cabra-cega, barra manteiga, queimada, jogo de pião, pedrinhas, amarelinha, entre outros – que encantam e fazem parte do dia a dia de várias gerações de crianças, estão desaparecendo devido à influência da televisão, dos jogos eletrônicos e das transformações do

ambiente urbano, ou seja, as ruas e as calçadas deixaram de ser os espaços para a criança brincar.

Assim, como defendemos anteriormente, é necessária a observação e registro dessas atividades lúdicas de domínio público no contexto da infância e da sociedade pantaneira, visto que são expressões livres e espontâneas da cultura.

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

4.2. A CORPOREIDADE E O ESPAÇO GEOGRÁFICO CONSTITUEM ELEMENTOS DO BRINCAR DA INFÂNCIA PANTANEIRA

É a realidade do corpo que nos permite sentir e, portanto perceber o mundo, os objetos, as pessoas. É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher. (NÓBREGA, 2008, p. 2).

A nossa relação com o mundo se efetiva por intermédio do veículo material, ou seja, o corpo. Merleau-Ponty (2004) pondera sobre isso e atribui conceitos especiais a esse corpo, como principal gerador das relações subjetivas e de interação sociocultural.

Todas as relações com o exterior são elaboradas a partir de valores e estruturas interiores. Por sua vez, esses valores e estruturas são constituídos e ressignificados pelo mundo exterior. Essa relação, entretanto, acontece independentemente de nossa vontade, uma vez que o mundo está posto, de fato, antes de o desejarmos ou desprezá-lo, mas dele também somos construtores mediante as ações, opções, sugestões e interações que realizamos. Nossas atitudes fazem o mundo enquanto o mundo nos faz, conforme afirma Nóbrega (2008, p. 3): “Somos, ao mesmo tempo, uma estrutura psicológica e histórica, um entrelaçamento do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico. O sentido das nossas escolhas contribui para a subjetividade.”

Merleau-Ponty (1994, p. 253) vislumbra o corpo mais no sentido de carne, contudo, sensível, propício às relações com o mundo:

A carne não é matéria no sentido de corpúsculos de ser que se adicionariam ou se continuariam para formar os seres. O visível [as coisas com o meu corpo] também não é não sei que material psíquico que seria, só Deus sabe como, levado ao ser por coisas que existem como fato e agem sobre meu corpo de fato. De modo geral, ele não é nem soma de fatos materiais ou espirituais ... A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo elemento, no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma coisa geral, meio caminho entre o indivíduo espaço-temporal e a idéia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua.

Contudo, é a subjetividade e o mundo-vida do sujeito que atribuem “sentidos aos sentidos”, são as experiências vividas no dia-a-dia que constituem as ações e interpretações. São as vivências que individualizam e proporcionam o ser transcendental. Ainda, segundo Merleau-Ponty (1994, p. 256-257):

Não basta que dois sujeitos conscientes tenham os mesmos órgãos e o mesmo sistema nervoso para que em ambos as mesmas emoções se representem pelos mesmos signos. O que importa é a maneira pela qual eles fazem uso de seu corpo [...]. O uso que um homem fará de seu corpo é transcendente em relação a esse corpo enquanto ser simplesmente biológico. Gritar na cólera ou abraçar no amor não é mais natural ou menos convencional do que chamar uma mesa de mesa.

O corpo é que impulsiona e oportuniza o imaginário, visto que nos elementos primitivos que elaboram o mundo e a estrutura corporal, não há diferenças. Por meio da subjetividade podemos imaginar-me em outro corpo ou mesmo fora deste, sem contudo abandoná-lo e perder-nos em nossa individualidade. Merleau-Ponty (2004, p.257) pondera que: “A cada instante também eu fantasio acerca das coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto e todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão diante do mundo, no teatro do imaginário.”

Que se passa no momento da brincadeira, senão a vivência superlativa das possibilidades entre minha relação comigo mesmo, com a imaginação e com o mundo? No caso da criança pantaneira, essa relação amplia-se ainda mais pelos elementos naturais abundantes, pela vivacidade cultural e pelo contato com o mito, sempre vivo e presente. A reflexão e a consciência de que existo nesse mundo me

dão a oportunidade da expressão pelo corpo. Expressão que é ainda pontuada pela temporalidade, pelo momento em que me expresse e que também constitui o meu subjetivo. A temporalidade me coloca em contato com o passado, para apresentar-me no presente e projetar o futuro, numa rede interligada de intencionalidades, visto que a concepção desse tempo exige uma noção [também subjetiva] sobre o mesmo (MERLEAU-PONTY, 2004).

É também pelo corpo que nos inter-relacionamos com o Outro e nos projetamos momentaneamente em sua subjetividade, flexionando meu Eu no Outro, apreendendo seus sistemas e vivenciando possibilidades novas, conforme afirma Husserl (1965 *apud* BICUDO, 1999, p. 35-36):

O fato de que meu organismo corporeamente pode ser (e é) apreendido como corpo natural existente e móvel no espaço como qualquer *Outro* é manifestamente conectado com a possibilidade expressa nas palavras: por livre modificação da minha *kinesthesias*, particularmente aquela acomodação, eu posso mudar minha posição de tal maneira que eu converto qualquer lá em aqui – isto é, eu poderia ocupar qualquer *locus* espacial com o meu organismo. Isso implica que, percebendo daqui, eu poderia ver as mesmas coisas físicas, apenas em modos diferentes de aparência, tais como pertencer ao meu ser lá. Implica, então, que não apenas os sistemas de aparência que pertencem à minha percepção corrente daqui, mas outros sistemas determinados, que correspondem à mudança de posição que me põe lá, pertencem constitutivamente a cada coisa física. E o mesmo ocorre em qualquer *Outro* lá.

Registramos essa corporeidade com o espaço natural, nas atividades lúdicas das crianças pantaneiras de andar a cavalo, pescar, montar, correr atrás de animais – carneiro, galinha, cachorro –, laçar e amarrar, jogar pedra em jacaré, brincar com pedras, paus, ossos ou dentes de animais, tomar banho de rio, correr no mato, contar histórias, brincar de chalana no rio, passear no mato, remar no rio, brincar nas águas de corixos e lagoas, correr sobre as águas, espirar água umas nas outras e mergulhar e também nas cantigas de roda, em competições no rio, nas práticas de arco e flecha e tiro ao alvo com pedras.

É razão de profundas reflexões a questão da corporeidade nas relações diárias da criança pantaneira, uma vez que deve proporcionar considerações na práxis e no modo de pensar das escolas no Pantanal, uma vez que o corpo e a corporeidade foram negados por longo tempo – se ainda não o são – pela escola, conforme afirma Rosa (2001, p.185):

Durante muito tempo vimos a educação formal ser dirigida prioritariamente para uma mente desconectada de um corpo vivo que, embora brincante e aprendiz tanto quanto a mente, não lhe têm dirigidas maiores atenções, ignorando desde suas necessidades mais básicas aos seus desejos mais postergáveis.

Com isso, identificamos as múltiplas formas de como a criança que mora no Pantanal vive, seja por meio dos jogos tradicionais, com brinquedos industrializados e brinquedos construídos, com jogos intuídos e imaginativos presentes nas manifestações criativas das histórias e dos jogos ricos em simbolismos culturais. Contudo, é na relação com o meio ambiente que esse brincar pantaneiro se evidencia, principalmente nas relações com as águas, no saber nadar, remar, pescar, entre outros, na exigência do meio.

O rio, as árvores, os animais, as plantas, os corixos, o trem, a canoa, os homens e demais elementos estão presentes na forma de brincar no Pantanal, sendo manifestos por meio dos jogos e mesmo nas atividades do dia-a-dia. O brincar no Pantanal é uma das faces do Homem e partindo dessa premissa, entendemos que compreender essas manifestações da ludicidade na infância do Pantanal é contribuir na observação da cultura pantaneira, visto que, como referendado anteriormente, o brincar é uma das formas de criação da própria cultura.

Destacamos ainda, o sentido que essa ludicidade explicita aos olhos dos sujeitos-professores. Estes, no desenvolver das atividades escolares, evidenciaram respeito e conhecimento relativos ao fazer docente que identifica os impulsos e manifestações lúdicas, não raras vezes, como podemos identificar nos relatos, projetando-se nas atividades dos alunos.

Tal postura dos sujeitos pode ser resumida na fala do “sujeito C” que conclui seu relato dizendo: “As crianças pantaneiras são alegres e curiosas.” Somente conseguiria identificar tais características o profissional que busca uma postura de observação atenta dessa infância. Essa curiosidade inerente à infância é o que propulsiona muitas das demais atividades lúdicas no Pantanal e faz com que a criatividade se materialize em novas formas de manifestação e interação com o Outro e com o meio.

Ao desvelarmos como essa criança brinca, identificamos também aspectos gerais de seu povo e de suas crenças, simbologias, mitos, sons, corporeidades. Uma linguagem lúdica que se mostra em expressão falada e vivida, pensada e refletida, se forma em estações e está presente como marcas na vida daqueles que lá nasceram,

viveram e ainda vivem. Podemos dizer que são momentos fortes de uma cultura, que se desvela pela simplicidade do dia-a-dia, na hora que nasce o sol!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. Campinas-SP: Papirus, 2007.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande-MS: Editora Uniderp, 2003.
- ÀRIES, Phillippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- AWAD, Hani. **Brinque, jogue, cante e encante com a recreação**. Jundiá: Fontoura, 2004.
- BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Jogos e brincadeiras tradicionais: um passeio pela história**. Uberlândia-MG: UFU, 2006.
- BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Unimep, 1994. (cap. 1-4).
- BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F.(Org.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. 2002.
- BROUGERE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAYMAN. Disponível em:
<http://www.caiman.com.br/caiman/img/comitiva_03.jpg> Acesso em 21 de fevereiro de 2007 às 21:50 h.
- CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. (Lei federal 8.069/1990). 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre-RS: Artmed, 1999.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FROEBEL, F. A. **A educação do Homem**. Passo Fundo-RS: UPF, 2001.

GARCIA, H. P. A. **Ludicidade em escolas do Pantanal**. 2007. 111p. Monografia (Curso de Educação Física), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2006.

GUEDES, C. M. O corpo desvelado. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas-SP: Papirus, 1995, p. 37-52.

HURSSSEL, E. **Investigações Lógicas**. São Paulo-SP: Abril, 1975.

FAZENDA, I. C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: USP, 2001.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LEITE, M. C. S. (Org.). **Águas encantadas de chacororé: natureza, cultura, paisagens e mitos do Pantanal**. Cuiabá: Cathedral Unicen, 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2003.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia e Pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEGRI, A. V. **Habilidades motoras em crianças de nove a doze anos do ensino fundamental**. 2001. 73 p. Monografia. (Curso de Educação Física) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2001.

NÓBREGA, T. P. da. **Merleau-Ponty: o filósofo, o corpo e o mundo de toda a gente!** Natal-RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

NOGUEIRA, A. X. **Pantanal: homem e cultura**. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2002.

PEREIRA, M. A. **A criança é um aprendiz nato**. Disponível em: <<http://www.aliancapelainfancia.org.br/biblioteca/textos/detalhe.asp?nt=3>> Acesso em: 05 de mar. 2007.

PEREIRA, S. R. C.; CANFIELD, M. de S. (Org). **Isto é Educação Física**. Santa Maria-RS: Editora Palotti, 1996.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Florense, 1989.

PROJETO "Escolas Pantaneiras" escolhido como um dos cinco melhores do País. ASSOMASUL Notícias. Campo Grande-MS, 10 de dezembro de 2002.

Disponível em <http://www.assomasul.org.br/exibe.php?cod_noticia=564&cod_editorial=14&url=noticias.php&pag=8733&busca> Acesso em: 11 de fev. 2007.

RICOUER, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1976.

ROJAS, J. **A interdisciplinaridade na ação didática: momento de arte e magia do ser professor**. Campo Grande-MS: UFMS, 1998.

_____. **Infância e Sociedade**. 10 anos de estatuto: a construção da cidadania da criança e do adolescente. Campo Grande-MS: UFMS, 2001.

_____. **Livro de Pano: momentos de ludicidade construtiva nas práticas pedagógicas portuguesas**. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro, 2004, 110 p.

ROSA, Miriam Suzete de Oliveira. Corporeidade, *in*: FAZENDA, Ivani C. A. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, A. C. A. dos. **Apostila de brinquedos de sucata**. Campo Grande: 2. Capacitação de multiplicadores em ações complementares a escola, 2003. (Digitado).

SANTOS, M. D'Andrea. **A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância**. 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2008.

SILVA, E. da. **O construir e o brincar na Instituição Salesianos Ampare**: relato de uma experiência. 2006. 87 p. Monografia (Curso de Educação Física) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2006.

SUKSDORFF, A. **Pantanal**: um paraíso perdido. Rio de Janeiro: Index Promoções Culturais, 1984.

TAFNER, M. **A construção do conhecimento segundo Piaget**. Disponível em: <<http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>>. Acesso em: 24 de maio de 2007.

THIMOTEO, F. E. P. **Programa escola pantaneira**. São Paulo: Gráfica Dedone, 2003.

VARELLA, A. M. R. S. **A comunicação interdisciplinar na Educação**. São Paulo: Escuta, 2008.