

QUANDO A ESCOLA VIRA O QUINTAL DE CASA: UM ESTUDO DOS JOGOS TRADICIONAIS E DA CULTURA LÚDICA DAS CRIANÇAS PANTANEIRAS

Rogério de Melo Grillo¹

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Gilson Santos Rodrigues²

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Luis Bruno de Godoy³

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Rogério Zaim-de-Melo⁴

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Resumo

A Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM) é um internato bimestral no Pantanal Sul-mato-grossense. O objetivo deste estudo é analisar os jogos tradicionais das crianças da EFSM à luz do debate da cultura lúdica. Para tanto, realizou-se um estudo de caso dispondo de diário de campo para coletar dados e da análise de conteúdo para organizar, categorizar, analisar esses dados. Os jogos tradicionais são conhecidos desde sempre (por crianças e velhos), num contexto sociocultural e sobrevivem ao tempo pela disseminação intergeracional (imitação, instrução ou colaboração). Na EFSM alguns desses jogos, quando vivenciados, mantêm sua estrutura principal (tema), regras e objetivos (forma), porém outros passam por adaptações, pois a resignificação é recorrente na cultura lúdica infantil. Pensar nos jogos tradicionais das crianças pantaneiras é realçar sua potência lúdica para transformar o espaço institucional da EFSM num lugar único, aonde é possível expressar suas individualidades, socializar, construir conhecimentos e resignificar sua cultura lúdica.

Palavras-chave: Cultura Lúdica, Jogos Tradicionais, Escola das Águas.

When school becomes backyard at home: a study of traditional games and the playful culture of children from the Brazilian Pantanal.

Abstract

The Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM) is a bimonthly boarding school in Brazilian Pantanal. The aim of this study is to analyze the traditional games of the children of the EFSM in light of the debate on the playful culture. Therefore, a case study was carried out with a field diary to collect data and provide content analysis to organize, categorize, and analyze these data. Traditional games have been known for a long time (by children and the elderly), in a sociocultural context and have survived over time through intergenerational dissemination

¹ Licenciado e especialista em Educação Física (Claretiano), mestre em Educação (Universidade São Francisco), doutor em Educação Física (UNICAMP). Pós doutorando na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-7326>. E-mail: autor1@mail.com.

² Licenciado, bacharel e mestre em Educação Física pela Faculdade de Educação Física (FEF-UNICAMP). Doutorando em Educação Física na FEF-UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1472-2480>. E-mail: gio.sts.rodrigues@hotmail.com.

³ Ator e palhaço habilitado pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão (SAT-ED/SP), bacharel em Ciências do Esporte (Faculdade de Ciências Aplicadas – FCA/UNICAMP) e mestre em Ciências Humanas e Sociedade pela Faculdade de Educação Física (FEF/UNICAMP). Doutorando em Educação Física (FEF-UNICAMP), Campinas, SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0857-9937>. E-mail: godoy.luisb@gmail.com.

⁴ Licenciado (UNESP) e mestre em Educação Física (USP) e doutor em Educação (PUC-Rio). Docente do curso de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, MS, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0365-6000>. E-mail: rogeriozaimelo@gmail.com.

(imitation, instruction or collaboration). At EFSM, some of these games, when experienced, maintain their main structure (theme), rules and objectives (form), but others go through adaptations, since resignification is recurrent in children's playful culture. To think about the traditional games of the Pantanal children is to highlight their playful power to transform the institutional space of EFSM in a unique place, where it is possible to express their individualities, socialize, build knowledge and reframe their playful culture.

Keywords: Playful Culture, Traditional Games, Escola das Águas.

Cuando la escuela convierte en la yarda de la casa: estudio de los juegos tradicionales y de la cultura lúdica de los niños del Pantanal brasileño.

Resumen

La Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM) es un internado bimensual en el Pantanal brasileño. El objetivo de este estudio es analizar los juegos tradicionales de los niños de la EFSM a la luz del debate sobre la cultura lúdica. Por ello, se llevó a cabo un estudio de caso con un diario de campo para recolectar datos y brindar análisis de contenido para organizar, categorizar y analizar estos datos. Los juegos tradicionales son conocidos desde hace mucho tiempo (por niños y ancianos), en un contexto sociocultural y han sobrevivido en el tiempo a través de la difusión intergeneracional (imitación, instrucción o colaboración). En EFSM, algunos de estos juegos, cuando se experimentan, mantienen su estructura principal (tema), reglas y objetivos (forma), pero otros pasan por adaptaciones, ya que la resignificación es recurrente en la cultura lúdica infantil. Pensar en los juegos tradicionales de los niños del Pantanal es resaltar su poder lúdico para transformar el espacio institucional de EFSM en un lugar único, donde es posible expresar sus individualidades, socializar, construir conocimientos y resignificar su cultura lúdica.

Palabras clave: Cultura Lúdica, Juegos Tradicionales, Escola das Águas.

ONDE FICA O QUINTAL...

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade.

Manuel de Barros

Quando o poeta Manoel de Barros, um pantaneiro nato, coloca em uma de suas poesias que o quintal onde ele brincou é maior que a cidade, ele não sabia, mas poderia estar se referindo às crianças das “Escolas das Águas” no Pantanal Sul-mato-grossense. Essas escolas pertencem ao município de Corumbá e estão situadas em regiões de difícil acesso, devido à influência do ciclo das águas no Pantanal. O ciclo das águas é um período marcado pela cheia dos rios e da planície, de dezembro a junho, tendo a vazante destes rios nos meses restantes (ZAIM-DE-MELO; DUARTE; SAMBUGARI, 2020).

As escolas cujo funcionamento dependem desse ciclo das águas são nominadas de “Escolas das Águas” pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá. Este tipo de escola difere das escolas ribeirinhas dado que não precisam da presença dos rios nas suas imediações. Em Corumbá/MS existem nove “Escolas das Águas”, a mais próxima a 60 km do perímetro urbano e a mais distante a 488 km (NOZU; KASSAR, 2020).

Nas “Escolas das águas” as turmas/classes são multisseriadas. De modo geral, as unidades escolares contam com apenas duas turmas/classes, uma delas composta por estudantes de 1º a 5º ano e a outra por discentes de 6º a 9º ano (Ensino Fundamental). Os grupos escolares (turmas/classes) são formadas segundo a demanda de estudantes e, por isso, nem sempre todos os anos de escolarização são oferecidos na unidade escolar. As “Escolas das Águas”, portanto, além do vínculo com a natureza (ciclo das águas) e com a cultura

pantaneira, está atrelada à dinâmica populacional do “povo das águas” (povos indígenas, pequenos produtores rurais, ribeirinhos e outros) (ZERLOTTI, 2014).

As “escolas das Águas” funcionam também sob distintos regimes de aulas: i) turno estendido (as crianças permanecem cinco horas diárias no ambiente escola); ii) turno integral/jornada ampliada (crianças ficam na escola das 7 horas às 15 horas); iii) regime de alternância (estudantes permanecem na escola durante a semana e retornam aos finais de semana para a casa dos responsáveis), e; iv) internato bimestral (crianças permanecem na escola durante um bimestre com intervalo de quinze dias para ficar em casa com a família). Nas escolas em regime de alternância e internato bimestral, a instituição se torna a “casa” das crianças e o pátio escolar o seu quintal. Em vista disso, o espaço escolar se converte num lugar de brincar, aonde as crianças podem correr, jogar *bolitas* (bolinhas de gude), brincar de pique-esconde etc., quando não estão nas salas de aula. Resumidamente, basta ter um tempinho livre que a diversão corre à solta.

O presente artigo trata-se de um desdobramento de uma tese de doutorado, que teve como escopo descrever quais são os jogos e brincadeiras tradicionais presentes na cultura lúdica brasileira que, por sua vez, têm maior incidência nas situações lúdicas dos alunos de uma escola das águas. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar os jogos tradicionais das crianças da Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM), uma “Escola das Águas” que atende em regime de internato bimestral, à luz do debate da cultura lúdica.

Com vistas a delinear a organização deste artigo, optamos por dividi-lo em três seções, afora o presente introito. Na primeira seção, traçamos as opções metodológicas que foram conduzidas neste estudo. Na seção seguinte, esboçamos a nossa visão teórica concernente à cultura lúdica infantil e sua relação com os jogos tradicionais, conforme com os dados produzidos. Findamos o artigo, trazendo as nossas considerações finais.

AS REGRAS DO JOGO...

O presente artigo provém de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (YIN, 2001). Ludke e André (1998) afirmam que pesquisas que se interessam por algo singular e que tenha valor em si mesmo se enquadram nessa tipologia. Segundo Laville e Dionne (1999), o estudo de caso embora exija cautela na generalização e apresentação dos resultados, conta com as seguintes vantagens: i) permite analisar em profundidade a singularidade de uma realidade social; ii) não visa uma análise comparativa; iii) concede uma relativa liberdade para o investigador adaptar os instrumentos da coleta de dados à problemática de pesquisa. Desta maneira, as circunstâncias contextuais e socioculturais que constituem a EFSM permitem delinear-la como uma realidade social singular (caso).

Segundo Zaim-de-Melo (2017), a EFSM nasceu da necessidade do proprietário da fazenda Santa Mônica prover a educação para seus funcionários e filhos. Ao perceber o analfabetismo de um deles, contratou uma professora particular para ensiná-los a ler e a escrever. A princípio era uma aula para cinco crianças, mas que rapidamente passou a atender oito estudantes. Um funcionário de uma fazenda vizinha soube da iniciativa e pediu autorização para que seus filhos também pudessem assistir as aulas. Em pouco tempo, outras crianças passaram a frequentar as aulas, pois as famílias reconheciam a necessidade de escolarização e confiaram a educação das crianças à professora.

Atualmente, a EFSM é mantida por uma parceria entre o Instituto Rural Santa Mônica (que desde 2018 se transformou em Instituto Rural Escola das Águas – Pantanal do Paiaguás) e a Prefeitura Municipal de Corumbá/MS. A prefeitura é responsável pela organização pedagógica da escola, burocracia institucional (documentos de autorização para funcionamento, certificação etc.), contratação e pagamento dos docentes e auxílios em relação à merenda escolar (o restante é doado pelos proprietários das fazendas, cujos alunos são filhos dos seus peões ou trabalhadores). Quanto ao Instituto Rural Escola das Águas – Pantanal do Paiaguás, se responsabiliza pela administração escolar, contratação de funcionários, monitores (01 para o alojamento masculino e 01 para o alojamento feminino), aquisição de materiais (de consumo e/ou permanentes), ajustes e reparos nas instalações, transporte aéreo dos professores etc.

Para a coleta de dados adotou-se os procedimentos da observação participante, tal como indica Triviños (1987). Em vista disso, depreendemos que “[...] *observar es advertir los hechos como espontáneamente se presentan y consignarlos por escrito, en primer lugar, se perciben tales hechos, los cuales, después, se expresan mediante palabras, signos, u otros hechos*” (ANGUERA, 1997, p.20). Deste modo, a observação consiste na comprovação de um fenômeno tal como ele se apresenta ao observador que mediante um processo sistemático e racional cria mecanismos para evitar e se precaver de erros de observação que podem influenciar na percepção equivocada do fenômeno.

O registro das observações na EFSM foi realizado por meio de diário de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O diário de campo foi a principal fonte de informações do estudo, porém, seguindo as indicações de Graue e Walsh (2003), outros instrumentos de coleta de dados foram usados para a sua produção. Em primeiro lugar, haviam “notas de campo” que, segundo Bauer e Gaskell (2008), são relatos de conversas, acontecimentos, reações etc., que o investigador registra no momento em que acontecem. Desta maneira, as notas de campo foram manuscritas durante as visitas à EFSM e, posteriormente, transcritas e cotejadas no diário de campo.

Além das notas de campo, foram feitas entrevistas semiestruturadas que segundo Lincoln e Guba (1985), são eventos discursivos onde o pesquisador busca compreender os significados que organizam as vivências e a interpretação da realidade social dos entrevistados. As entrevistas com as crianças foram realizadas na sala da biblioteca e gravadas em áudio. Durante as entrevistas ficou patente o receio das crianças nas falas, pois suas respostas eram rápidas e, em sua maioria, monossilábicas. Essa característica das falas das crianças contrastava com os diálogos ricos e espontâneos durante os jogos, brincadeiras e comportamentos lúdicos realizados na escola. Por isso, adaptamos outros instrumentos para obtenção de dados, ou seja, adotamos os desenhos e as fotografias.

Domiguez e Trivelato (2014) afirmam que os desenhos produzidos por crianças é uma forma de expressão criativa do universo simbólico da criança. Nesse sentido, para esses autores, os desenhos são instrumentos que ajudam a entender o simbólico e o real que permeia o contexto da infância. De igual modo, as fotografias produzidas pelas crianças permitem o acesso à realidade social do infante de um ponto de vista da própria criança (KRAMER, 2002). Assim, a combinação de desenhos, fotografias e diálogos com crianças

(entrevista informal) mostrou-se mais efetivo do que a entrevista na biblioteca, um local fora do contexto de brincadeira dos infantes.

Portanto, o diário de campo foi composto por notas, desenhos e fotografias que foram convertidos em texto para análise posterior. Foram 168 horas de observações de campo, quatorze dias de visitas à EFSM, com uma média de 12 horas de observação por dia. Participaram do estudo 31 estudantes matriculados na UFSM e uma ouvinte (sendo 15 meninos e 17 meninas), com idades variando de 04 a 16 anos. Para a realização da pesquisa, todos os pais, mães e/ou responsáveis pelas crianças assinaram do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, a pesquisa foi conduzida em total diálogo com a direção da escola. Vale destacar ainda que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob o parecer consubstanciado nº 1.804.082, CAAE: 60115516.6.0000.0021.

No processo de organização dos dados usou-se o software *Nvivo*, que segundo Benites et al. (2016, p.39) “[...] permite que o pesquisador se debruce com mais calma sobre a interpretação das intenções das palavras”. Quanto à análise de dados, adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (1979; 2011). Resumidamente, a análise de conteúdo é um processo analítico baseado numa abordagem indutivo-dedutiva que visa investigar o conteúdo de informações verbais ou não, em formato de texto (BENITES et al. 2016). Em suma, o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente e as significações ocultas ou não.

Minayo (1994) destaca que os procedimentos da análise de conteúdo são a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na etapa de pré-análise foi feita a transcrição dos dados do diário de campo, a leitura do material e a definição de unidades de registro (temas significantes) e das unidades de contexto (categorias). Na etapa de exploração do material, realizou-se as releituras do material, identificação e destaque das unidades de registro e o agrupamento destas nas unidades de contexto. Na terceira etapa, os resultados da pesquisa são confrontados com a literatura, buscando articular a realidade investigada com os referenciais teóricos na intenção de construir inferências e interpretações para uma melhor compreensão dessa realidade social investigada (MINAYO, 1994; BARDIN, 2011; BENITES et al. 2016).

Por fim, os resultados da presente pesquisa são apresentados em forma de texto descritivo argumentativo. Nessa apresentação dos resultados buscou-se uma articulação dos dados de pesquisa com a literatura científica e pedagógica.

TERRITÓRIO DO BRINCAR⁵

Numa caracterização da EFSM pode-se afirmar que o tempo parece passar mais devagar no interior da escola. Trata-se de um tempo sem as obrigações da vida urbana, sem as preocupações do cotidiano, pois obedece a um pulsar próprio do Pantanal. Ora, levanta-se ao raiar do sol e deita-se algumas horas após ele se pôr. Após a alvorada, as crianças se dirigem ao refeitório para o café da manhã, pede a bênção aos mais velhos, quer seja a funcionária da cozinha, o “praieiro” (responsável pela manutenção) ou os professores. Como destaca Arantes

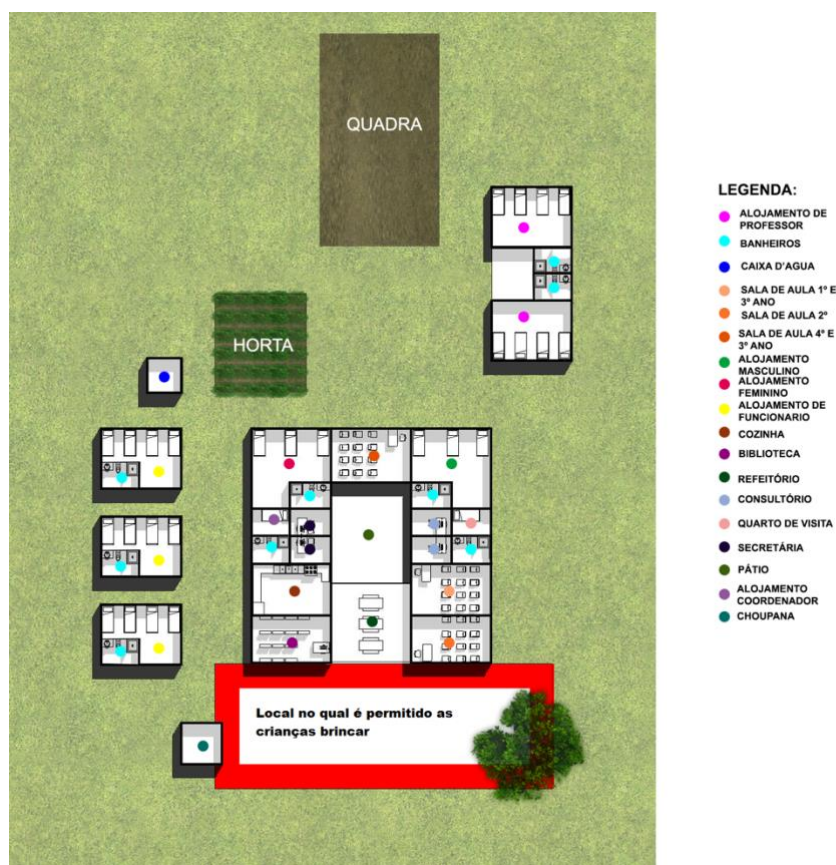
⁵ Título em alusão ao filme “Território do brincar” de David Reeks e Renata Meirelles (2015).

(2007), essa rotina evidencia um dos traços típicos da cultura pantaneira, o estilo de vida atrelado às relações afetivas e com a natureza.

Contudo, as crianças possuem uma rotina escolar rígida. A escola se organiza para que os horários e os espaços sejam respeitados, conforme seus usos e funções, tal como define a noção de “tecnologia de classe” (FARIA FILHO, 1996; 1998). Quanto às disciplinas curriculares, além do corpo disciplinar prevista nos documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), há aulas de mídias e tecnologias, formação cidadã, atividades artísticas e culturais e de treinamento esportivo. Todos esses conteúdos disciplinares são distribuídos nos períodos matutino e vespertino. E, aos sábados, algumas crianças ainda contam com aulas de reforço escolar.

Em teoria as crianças têm muito espaço para brincar e jogar, haja vista o fato de elas “morarem” em uma fazenda com muito espaço. De igual modo, a escola é um local distante dos centros urbanos, numa área de difícil acesso (a EFSM fica a uma hora de transporte aéreo ou em torno de nove horas de transporte terrestre) e que, também, situa-se longe das casas das famílias. Sob este prisma, a área escolar seria o espaço adequado para o brincar, jogar e “se-movimentar” das crianças, porém, as observações apontaram que os infantes são limitados (especialmente) em seus jogos e brincadeiras, posto que só é permitido jogar e brincar em frente à escola, isto é, há uma área restrita para o brincar. A figura 1 ilustra o espaço destinado aos jogos e brincadeiras das crianças:

Figura 1 – Espaço escolar EFSM



Fonte: ZAIM-DE-MELO (2017)

Diante disso, depreendemos que a EFSM é um contexto profícuo para se estudar a cultura lúdica infantil, bem como analisar os jogos tradicionais. Os estudos atinentes à cultura lúdica e jogos tradicionais se fazem presentes no Brasil desde a década de 1980, porém Grillo (2018) sugere que a literatura científica, em linhas gerais, não tem tratado de todas as abordagens teóricas, nem dos vários autores que contribuíram com os temas. Embasado nessa análise, ideamos que, possivelmente, as análises empíricas podem não dar conta da complexidade e riqueza da realidade social, caso não realize uma revisão teórica ampla, densa e crítico-reflexiva. Em suma, entendemos que a análise do brincar, jogar e “se-movimentar” das crianças da EFSM pode contribuir com o debate atinente à cultura lúdica e jogos tradicionais e, *pari passu*, contribuir para uma relação de respeito, cuidado e preservação da cultura lúdica pantaneira e, de modo mais amplo, do Pantanal.

CONHECENDO O QUINTAL: CULTURA LÚDICA INFANTIL E OS JOGOS TRADICIONAIS

Encetamos essa seção, aludindo que as pesquisas na esfera da cultura lúdica infantil⁶, no Brasil, tornaram-se mais frequentes no final dos anos de 1980, por intermédio dos estudos dos franceses Robert Jaulin, Pierre-Noël Denieul, Martine Mauriras-Bousquet e Gilles Brougère. Sobretudo este último, serviu de mote teórico para diversos autores brasileiros, como T. M. Kishimoto, A. Friedmann e E. Bomtempo.

Na visão de Brougère, a cultura lúdica infantil é ideada como:

[...] um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica (BROUGÈRE, 1998, p.23).

O autor supracitado, bem como, boa parte dos autores da linha teórica francesa, depreendem a cultura lúdica infantil como um fenômeno estritamente relacionado ao jogo e à brincadeira e, muitas vezes, determinada pela cultura material⁷. Destarte, a cultura lúdica seria fulcral ao jogo/brincadeira, já que permite a criança discernir situações de jogo ou brincadeira, como, por exemplo, entender que uma brincadeira de luta é oposta de uma briga real.

Em consonância com Grillo, Santos Rodrigues e Navarro (2019), Grillo e Almeida (2021) e Grillo, Navarro e Santos Rodrigues (2021), a nossa posição teórica depreende que a cultura lúdica infantil é mais ampla e, embora tenha relações, não é algo determinado pela cultura material. Assim, contrapomos alguns pesquisadores e estudiosos (DENIEUL, 1981; ROSSIE, 2005; BROUGÈRE, 2008; FABIANI, SILVA, SCAGLIA, 2019) que, por seu turno, entendem a cultura lúdica como um espaço-tempo simbólico vinculado à cultura material (brinquedo). Por

⁶ Faz-se precípuo esclarecer que a cultura lúdica não é exclusiva da infância, mesmo que grande parte dos estudos se direcionem a essa fase da vida (GRILLO; SANTOS RODRIGUES; NAVARRO, 2019).

⁷ Na França, o grupo liderado por Robert Jaulin nos anos 1970 e 80, pesquisava a cultura lúdica no bojo na Etnotecnologia (estudo da interação entre uma sociedade e sua tecnologia, examinando, mormente, o impacto desta tecnologia nas relações cotidianas. Neste caso, o impacto dos brinquedos nas formas de jogar, pensar, comunicar etc.). Cf. JAULIN, R. **Juegos y Juguetes**. Ensayos de etnotecnología. México, Siglo Veintiuno Editores, 1981.

esta razão, alinhamo-nos a Schwartzman (1978), ao defender que os estudos no campo da cultura lúdica infantil necessitam de uma análise semântica (o que os comportamentos lúdicos significam) e, *pari passu*, sistêmica (como as interações sociais funcionam). Dessarte, a cultura lúdica infantil requer interpretação e resiste à operacionalização (determinismo pelo viés da cultura material). Isso exige que os pesquisadores se adaptem ao caráter de seu tema e não o contrário (SCHWARTZMAN, 1978).

Com isso, optamos por uma perspectiva teórica, no que corresponde à cultura lúdica, que nos ajude a articular novas questões e problemas de pesquisa, tomando como preceito, as ideias de Grillo, Santos Rodrigues e Navarro (2019, p.189):

[...] a cultura lúdica é, essencialmente, um conjunto de jogos, brinquedos (construídos ou não), comportamentos lúdicos, cantigas, parlendas, diferentes tipos de brincadeiras de faz de conta/protagonizadas e outras manifestações. Todas elas são aprendidas via comunicação oral ou por outros meios (registro escrito, esquemas pictóricos, tutoriais, dentre outros), em que há a mediação semiótica de indivíduos mais velhos ou não (isso abrange igualmente os meios tecnológicos). Por seu turno, também são “reproduzidos” (vivenciados) e, principalmente, “ressignificados” (no sentido da significação) mediante manifestações lúdicas que são transformadas devido à necessidade de um determinado grupo de crianças, jovens e até mesmo adultos.

Diante do exposto, partimos da premissa que a cultura lúdica infantil é um movimento de produção, pelo qual compreende o processo de expressividade num espaço e tempo da cultura que, no que lhe concerne, pode estar correlacionada ao contexto particular de criação próprio das crianças. Essa tendência teórica engranxa às ideias de Sutton-Smith (1973), Schwartzman (1978), Gausso (2001), Grillo (2018), os quais analisam a cultura lúdica infantil como uma articulação mais ampla entre diversas manifestações lúdicas (jogos, brincadeiras, enigmas, piadas, rondas, trotes, brinquedos, cantigas, parlendas, etc.), culturas infantis e a construção sociocultural de um grupo.

Constata-se que o alicerce da interpretação destes autores sobreditos versa não tão somente sobre o jogo e/ou a brincadeira (como pressupõe a linha teórica francesa), porém, refere-se às profusas manifestações lúdicas infantis. Quer dizer, atividades em que as crianças, nesse caso, constroem-se subjetivamente, desenvolvendo as suas capacidades e habilidades, à medida que experimentam e ressignificam o mundo sociocultural, os sistemas de valores e padrões, as regras de reciprocidade (justiça, cooperação, competição, punição etc.), tal qual, os aspectos socioculturais que se expressam no bojo desse processo de ressignificação (idade, gênero, classe social, questões religiosas, papel social etc.).

Defendemos, então, que uma das facetas basilares da cultura lúdica infantil é a sua flexibilidade em dialogar, influenciar, apropriar e interagir. Em termos mais específicos, no contexto de uma determinada cultura lúdica infantil, um grupo possui poder de “significação”, que remete à ação de interpretar, criar e usar signos e instrumentos, sendo uma ação criativa e inventiva de atribuir novos significados/sentidos nas relações em um dado contexto sociocultural.

Não podemos nos olvidar de que a cultura lúdica na cultura ocidental, mormente após a década de 1970, sofreu um grande impacto das mídias, nesse caso, das televisivas. A título

de exemplo, os jogos de faz de conta, os jogos de papéis, os jogos de regras, as brincadeiras, as cantigas, os mais variados comportamentos lúdicos etc., constituem-se a partir de desenhos animados, videogames e jogos computacionais, filmes infantis, internet, jogos diversos ofertados pela indústria do brinquedo, revistas, entre outros meios de comunicação. Nesse viés, tem-se uma nova significação e impacto nos jogos tradicionais (GRILLO, 2018).

À guisa de explanação, autores como Reboredo e Espinosa (1983), Ketzer (2003), Jobim e Souza e Salgado (2008), Beck e Esperança (2017) e Grillo, Santos Rodrigues e Navarro (2019), afirmam que o mercado, amiúde, impacta de modo significativo a cultura lúdica da criança, em função de produzir objetos de jogar, além das formas de ser, pensar, expressar e agir. Os supramencionados autores assinalam que a indústria do brinquedo cria e recria as necessidades de jogar, construindo uma imagem de consumidor e proprietário do brinquedo. Outrossim, nomeia quais brinquedos, jogos, brincadeiras e/ou comportamentos lúdicos deverão estar em voga e quais se tornaram obsoletos⁸. Ora, coadunar o entretenimento infantil ao consumo de produtos exclusivamente produzidos para crianças foi, e ainda é, uma estratégia lucrativa.

Concatenam com essa visão, Vandermarlière (1978), Oliveira (1986), Sutton-Smith (1986), Bujes (2000), Campos e Jobim e Souza (2003) e Jardim (2003), ao especificarem as relações entre brinquedo industrializado, jogos/brincadeiras, controle da cultura lúdica pela mídia e sociedade de consumo. Em suma, as relações supracitadas representam uma dimensão sociopolítica do comportamento lúdico que se norteia por uma racionalidade de mercado.

Por outro lado, Sutton-Smith (1986; 1997) adverte que as crianças não são tábulas rasas e passivas. O que é vivenciado no interior de uma dada cultura lúdica é um conjunto de comportamentos lúdicos assumidos conscientemente (existe uma tomada de decisões pelas crianças). Esse fenômeno analisado pelo autor, desencadeou distintas resultâncias, o que fomentou reflexionar que a cultura lúdica infantil é resultado de relações de poder, entre as decisões de um grupo de crianças, por exemplo, nos seus liames com uma sociedade de consumo (indústria do entretenimento infantil).

Afora as relações inexoráveis entre cultura lúdica infantil, as mídias e a indústria do entretenimento infantil, salientamos que a família e a escola, de igual modo, são grandes influenciadoras na cultura lúdica. De fato, por intermédio desses grupos sociais que se socializam, conectam gerações, transmitem valores, lendas, cantigas, crenças, brinquedos, jogos e brincadeiras, e; mantem viva certas tradições que muitas vezes poderiam se dirimir. Nesse sentido, faz-se basilar aludirmos que um dos elementos que pode compor a cultura lúdica infantil são os jogos, brinquedos e jogos tradicionais.

⁸ Grillo (2018) aponta alguns exemplos: “skate de dedo”, “amoeba”, “Lançador de dardos Narf”; “Furby”. O autor indica que no ano de 2017, o “*fidget spinner*”, o *Hoverboard* e o “tênis de rodinha” tornaram-se, assim como os outros, uma febre entre crianças e jovens por causa das mídias (sobretudo, internet e TV). Especialmente o primeiro, fez parte de várias comunidades e escolas do Brasil. Porém, como a sociedade de consumo é efêmera e suscetível a modas e manias de todos os tipos, essa “febre” durou aproximadamente 3 meses (*fidget spinner*). Percebe-se que tais brinquedos se tornaram ultrapassados (mormente, quando as indústrias do brinquedo e as mídias passaram a veicular outros “brinquedos da moda”, tais como: *Thumb Chucks* e o retorno dos famosos *Beyblades*).

Zimmermann (2014) alvitra que os jogos tradicionais não concernem a uma condenação ao passado. Pelo contrário, para a autora, “[...] o passado retorna como aquilo que dá orientação, como um horizonte. A tradição, por sua vez, nos ajuda a fazer a transição para o novo sem perdermos o elo com nossa história” (ZIMMERMANN, 2014, p.159). Portanto, conclui ela, o jogo “[...] carrega também o princípio da tradição. As contradições, conflitos e possibilidades que identificamos em relação ao tema da tradição são muito bem retratados nos jogos tradicionais” (idem, ibidem, p.159).

Uma tradição é algo a ser cultivado através da participação e, na medida em que isto acontece, quem participa passa a ocupar-se em conservar os objetos ligados a ela. Cada tradição será sempre uma multiplicidade de passados potenciais, o que nos desafia a sempre querer usar suas “velhas” peças em um “novo” jogar (BAHIA, 2008, p.64).

Sinteticamente, o passado e o presente, o tempo e o espaço, a geografia e os costumes, a flora e a fauna, o simbólico e o material são expressos mediante os jogos tradicionais, num movimento contínuo de adequação, sentido e significado (MARIN, 2017). Embora o vocábulo “tradicional” sugestione algo “velho”, “arcaico”, “obsoleto”, é imprescindível reforçarmos práticas, discursos e produções culturais que suplantem o estigma construído sobre o termo “tradicional”.

Diante de todo o explicitado e com o propósito de classificar certo jogo e/ou brincadeira como tradicional, a seguir, pontuaremos alguns parâmetros empregados por alguns estudiosos (SUTTON-SMITH, 1973; CABRAL, 1998; KISHIMOTO, 1994; PARLEBAS, 2001; PEREIRA, PALMA, NÍDIO, 2009), tendo o fito de esquadriharmos, *a posteriori*, nossa análise diante dos dados. Vejamos os parâmetros:

- Tradição: relacionado à herança cultural, folclore, tempo livre, religião, espaços de uma determinada nação ou grupo social.

- Sentimento de identidade: esta característica reflete que os jogos tradicionais, indubitavelmente, propendem ao fortalecimento dos laços de solidariedade entre seus membros.

- A transmissão oral e anônima em cada sociedade local: corresponde aos modos de organização, procedimentos, técnicas corporais, sistemas de pontuação, práticas languageiras usadas. Habitualmente, são transmitidos “boca a boca”, sem a necessidade de um ensino formal inter ou intra-geracionalmente.

- Conservação ao nível das regras e procedimentos: existe certa permanência, ao longo do tempo, da maioria dos jogos tradicionais e isso pode ser confirmado por documentos históricos e fontes iconográficas. Por esta razão, o *modus operandi* dos jogos e as brincadeiras é ser produto de diversos intercâmbios culturais.

- Flexibilização das regras: os jogos possuem regras, mas elas não são imutáveis. Assim, geralmente, são adequadas a realidade do grupo que está jogando. Destarte, não se faz necessária uma organização institucionalizada para a condução do jogo.

- Versatilidade nas formas: alguns jogos, brinquedos e/ou brincadeiras preservam sua estrutura inicial, contudo, outras, com o passar do tempo, vão incorporando mudanças criadas pelos grupos sociais.

- Universalidade: possibilidade de povos distintos, de países diferentes, ou no caso do Brasil (país continental), estados diferentes, jogarem um mesmo jogo.

- A variabilidade local e regional: um análogo jogo é resultado de aculturações e influências diversas, bem como de processos de transformação local.

- Autenticidade: os jogos tradicionais possuem simplicidade e naturalidade. Por isso, possuem pouca influência de estratégias capitalistas de uma sociedade consumista.

- Tempo: existe uma medição natural do tempo, isto é, os jogos ou brincadeiras findam quando os participantes são derrotados, ou ainda, quando a maioria deles quiserem pará-lo. Portanto, não há sujeição a um tempo cronometrado.

Faz-se relevante asseverarmos que os susoditos conceitos estão intrincados, principalmente, ao grupo de pessoas que determinarão, de certa maneira, o que chamam de jogo tradicional. Ora, um determinado jogo e/ou brincadeira poderá ser tradicional para crianças e adolescentes do bairro A, todavia, poderá não ser para o bairro B. Vê-se que o conceito de “tradicional” não está diametralmente subordinado ao passado, ao arcaico e/ou ao velho.

À guisa de exemplo, o jogo de bets (também conhecido como taco ou bets ombro) é um típico jogo tradicional. É jogado entre duas equipes, com dois jogadores cada, cujo objetivo do ataque é rebater a bola o mais longe possível, trocar de lado no campo com seu parceiro, para que se configure o ponto. Ao mesmo tempo, proteger sua “casinha”, alvo de cobiça do seu adversário. Quando a casinha é derrubada, invertem-se os papéis, quem estava atacando passa a defender e vice-versa.

Mediante esse embasamento teórico e de posse dos dados do diário de campo foi possível arrolar os jogos e as brincadeiras tradicionais realizadas na EFSM e, por conseguinte, organizá-las para análise. Como critério para considerar um jogo ou brincadeira na qualidade de tradicional, usitamos os parâmetros dilucidados anteriormente, com base nos preceitos de Sutton-Smith (1973), Kishimoto (1994), Cabral (1998), Parlebas (2001) e Pereira, Palma e Nídio (2009): tradicionalidade; transmissão oral; conservação; flexibilidade; versatilidade; variabilidade; tempo; autenticidade; sentimento de identidade; universalidade.

À guisa de síntese, se um jogo e/ou brincadeira continha pelo menos oito desses itens, então, podemos considerá-lo como integrante dessa categoria. Vale ressaltar que dos jogos, brincadeiras e brinquedos analisados, tão-somente um deles não possuía as oito características mencionadas, de acordo com a tabela subsequente. Concerne ao comportamento lúdico de *aloitar*. Trata-se de uma situação de trote, em que as crianças empurram umas às outras, com a intenção de derrubá-las e rolá-las no chão.

A seguir, exibimos o nosso quadro respeitante ao inventário dos jogos e brincadeiras tradicionais que, por sua vez, são manifestações lúdicas provenientes da pesquisa de campo.

Sistematizamos os jogos/brincadeiras de forma descritiva, cruzando cada manifestação lúdica com as categorizações (parâmetros) pertinentes aos jogos tradicionais.

Tabela 1 – Jogos e brincadeiras tradicionais

Atividade	Tradição	Transmissão Oral	Conservação	Flexibilização	Universalidade	Versatilidade	Variabilidade	Autenticidade	Tempo	Sentimento de identidade
Aloitar	X	X	X	X				X	X	X
Amarelinha	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brincadeira com as mãos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brincar de boneca	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Brincar de casinha	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Cavalinho com cabo de vassoura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Corre cotia	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Escolinha	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Esconde-esconde	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estilingue	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jogar bola	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jogar <i>bolita</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Jogos de escolha	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Passa anel	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pega-pega	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pular carniça	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pular corda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Dados da pesquisa

Os jogos e brincadeiras supraditos estão nos moldes dos parâmetros tecidos no que compete aos jogos e brincadeiras tradicionais. Ademais, sublinhamos que todas essas manifestações lúdicas foram aprendidas com irmãos e primos mais velhos, ou ainda, com algum amigo da escola, como registrado no diário de campo. Seja imitando os mais velhos, seja descobrindo juntos como se joga/brinca.

Ao analisarmos os dados, constatamos que a cultura lúdica infantil dessas crianças pantaneiras era também um local de encontro. Podemos depreendê-la como um espaço-tempo, em que diversas manifestações lúdicas eram evidenciadas (vide quadro 1), marcando um encontro entre passado e presente. Destarte, emergiam alguns jogos tradicionais (ou ressignificações deles). Estes jogos podem ser concebidos como manifestações histórico-culturais, os quais não se estão somente vinculados aos bens patrimoniais, conquanto possam imantar deles. Então, foram manifestações lúdicas produzidas mediante o entrecruzamento entre diferentes experiências coletivas, ligando a reciprocidade entre passado no presente (novidade), os sujeitos e o grupo. No mais, os dados inditam que, comumente, este

repertório de comportamentos lúdicos praticados por estas crianças, foram perpetuados pela tradição oral e pela experiência coletiva, sendo propagados por irmãos, primos, vizinhos, amigos, companheiros da escola, sem que haja uma sistematização para tanto.

Notamos ainda na análise de dados que sobrevieram três tipos de aprendizagem cultural: a imitativa, a instruída e a colaborativa (TOMASELLO; KRUGER; RATNER, 1993). Houve momentos de aprendizagem imitativa, quando as crianças observavam o comportamento lúdico de outras e reproduziam. Sucedeu também situações que as crianças ensinavam umas às outras (aprendizagem instruída), no que correspondem às regras, aos modos de jogar e brincar, às práticas languageiras etc. Finalmente, ocorreram momentos de aprendizagem colaborativa, o qual não existia um especialista (*expert*), quer dizer, as próprias crianças solucionavam seus problemas, produziam e (re)criavam situações de jogo, brinquedos, regras etc.

À vista disso, a despeito de a nomenclatura jogo tradicional trazer consigo certo “saudosismo”, ideamos que nessa categoria de jogo há a existência de um processo de transmissão e continuidade dentro de um dado período histórico. Para o referido autor, são jogos, brinquedos e brincadeiras conhecidas desde sempre, das crianças aos mais velhos, em dado contexto sociocultural, e, no mais, são práticas que sobreviveram no decorrer do tempo e que foram disseminadas intergeracionalmente.

Dessa maneira, nossos dados revelam que os jogos tradicionais analisados transitaram por um processo de ressignificação, posto que, em geral, foram jogos e brincadeiras recriadas e reinventadas. Logo, as crianças atribuíram novas significações ao que era tido como “tradicional”, em um determinado contexto histórico-cultural. Por esta razão, faz-se basilar nos orientarmos por Schwartzman (1978) quando a autora trata da importância de se analisar o tema, a forma e o conteúdo no âmbito dos jogos e brincadeiras tradicionais. Ainda que tenha o mesmo tema, a forma e o conteúdo podem divergir na maioria dos casos. À guisa de exemplo, o jogo de *bolitas* ou bolinhas de gude (tema). Ele tem regras, objetivos e modos de ação semelhantes (formas), mas, em função da multiplicidade cultural, o conteúdo dissente (práticas languageiras, novas regras combinadas, formas de ação – jogar a bolinha, reorganização do espaço-tempo de jogo etc.), com isso, repercutindo até mesmo na forma (exigindo novas ressignificações quanto à estrutura).

Todas as manifestações lúdicas dessas crianças são jogos e brincadeiras de regras explícitas ou latentes (vide quadro 1). À guisa de exemplo, ao brincarem de escolinha, embora haja uma preponderância da situação fictícia nessa brincadeira, igualmente existiam regras que norteavam as ações das crianças. Regras de comportamento que permitiam a representação do papel de professor ou de aluno, as normas e as regras de convivência socialmente aceitas para se protagonizar um cenário de escolinha. Circunstância correlativa adveio quando as crianças cavalgavam no cabo de vassoura (brincar de cavalgar), brincavam de boneca e/ou brincavam de casinha.

É precípua destacar que alguns jogos observados sucederam exatamente como em outros lugares do Brasil, sem nenhuma adaptação. Refere-se ao jogo/brincadeira de mãos

“Nós quatro” e que foi vivenciado pelas crianças, de acordo com a descrição do site Mapa do Brincar⁹, cuja origem consta o município de Marapoama, SP.

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

Tal faceta demonstra que alguns jogos, brinquedos e brincadeiras, quando vivenciados, mantiveram a sua estrutura principal (tema), regras e objetivos (forma). Por outro lado, outras manifestações lúdicas passaram por adaptações quanto às regras (forma), com vistas a atender às demandas do espaço, do número de participantes ou para simplesmente dinamizar o jogo. A título de exemplo, temos o esconde-esconde ou pique-esconde (tema), o qual foi jogado de duas maneiras: a mais convencional, como se brinca em todas as regiões do Brasil, com uma criança contando e as outras se escondendo (forma). E no formato adaptado, em que três crianças contavam e outras três se escondiam (forma). Essa variação do jogo esconde-esconde, segundo as crianças, dinamizava mais o jogo, tornando-o mais divertido e engendrando outras estratégias de jogo (conteúdo).

Por isso, defendemos que o processo de ressignificação é algo recorrente nos jogos tradicionais no âmago da cultura lúdica infantil. Ora, o ato de ressignificar é uma ação criativa e inventiva de atribuir novos significados ao já estabelecido, momentaneamente, em um determinado contexto sociocultural. Ao dizermos “momentaneamente”, estamos sinalizando que tudo (ou quase tudo) é dialético e está em processo de estruturação e desestruturação. Sobre o termo “determinado contexto cultural”, utilizamos para descrever que cada lócus onde se joga/brinca, possui uma cultura diferente, dessarte, sentidos, significados, identidades distintas, linguagens etc.

Nossos dados evidenciam que no jogo de *bolitas* (como as crianças da EFSM nomeiam as bolinhas de gude), as crianças jogaram o “oco” ou a “corridinha”. No “oco” é possível jogar com um total de dois a seis jogadores. O espaço de jogo é constituído por três buracos cavados no chão equidistantes, e, de resto, o objetivo é colocar as bolinhas nos ocos, para depois iniciar a “matança” (acertar a bolinha do adversário) e ganhar a partida. No que compete ao jogo “corridinha”, joga-se com apenas dois jogadores. Após eleger qual jogador começa a partida, o primeiro jogador lança a sua bolinha. Quando a bolinha para em um local, o adversário tenta acertá-la. Se caso não acertar, então, inverte o papel.

⁹ Mapa do Brincar é um site do jornal Folha de São Paulo que reúne 750 brincadeiras de todo o país e tem como um dos objetivos descobrir semelhanças e diferenças entre o brincar no Brasil.

Pode-se analisar que, nos dois jogos, conquanto o “tema” fosse o mesmo (jogo de *bolitas*), a forma, isto é, os objetivos e as regras foram negociados. No primeiro caso, relacionado à distância entre os ocos. No segundo caso, a delimitação do espaço em que era permitido lançar a bolinha. Em ambas as situações, as crianças negociaram qual seria o prêmio para quem atingisse o objetivo, se o jogo era “para valer” ou não (quem ganha fica com as bolinhas dos adversários). Por este motivo, reiteramos que os jogos tradicionais, ainda que tenham o tema igual, pode existir divergência atinente à forma e ao conteúdo. Como foi exposto, as regras do jogo foram interpretadas para servirem aos respectivos propósitos das crianças (estudantes da EFSM).

REFLEXÕES SOBRE O QUINTAL DE CASA

Quem não brinca, não pode entender. Porque não importa a corrida, mas aquilo que acontece dentro da gente. Jogar cartas ou xadrez, por exemplo, o que é? É colocar pedaços de papel na mesa, ou deslocar pedaços de pau. E dançar, o que é? É ficar girando em volta. Só quem joga ou dança é que sabe.

Janusz Korczak

Bastide (1979) infere que para se estudar a cultura lúdica infantil,

[...] é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos e jogos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo/jogo das crianças.

Nesse entendimento, analisamos que a cultura lúdica infantil, tal como os jogos tradicionais destas crianças pantaneiras, é forjada por um processo dialético de socialização, imaginação e criatividade. E esse processo abrange variadas ações realizadas em suas manifestações lúdicas.

Além dessa faceta, vale assinalar que os jogos tradicionais analisados só eram possíveis devido à composição da cultura lúdica, isto é, de uma quantidade de ações e significações: as práticas languageiras; a significação de objetos e a construção de brinquedos; a reconstrução dos espaços; os gestos estereotipados; os afetos; as situações de conflitos. Em resumo, todo um conjunto semiótico que consiste em um modo de expressão, de identidade e/ou de valor.

Destarte, pensar nos jogos tradicionais das crianças pantaneiras é realçar que o jogo, a brincadeira, o brinquedo ou os diversos comportamentos lúdicos engendram espaços, em que estas crianças expressam a sua personalidade, criam, recriam, produzem e reproduzem

certos valores, ritos, crenças, conhecimentos, experiências, constituindo uma identidade própria do grupo (cultura lúdica).

É importante dizer que a cultura lúdica dessas crianças não difere tanto das crianças de outras regiões do país. Nesse contexto, corrobora o estudo de Opie e Opie (1969, p. 8) ao explicar que: “[...] *children’s play is like every other social activity, it is subject to continual change. The fact that the games are played slightly differently in different places, and may even vary in name, is itself evidence that mutation takes place*”. Assim, a potência lúdica da qual as crianças dispõem, basicamente, tem a capacidade de transformar o espaço institucional das “Escolas das Águas” em um lugar único, em um “quintal de casa” (posto que elas passam a maior parte do tempo nesta escola), no qual é possível às crianças expressarem as suas individualidades, socializarem, construir conhecimentos e ressignificarem sua cultura lúdica.

REFERÊNCIAS

ANGUERA, M. T. **Metodología de la observación en las ciencias humanas**. 6. ed. Madrid: Cátedra, 1997.

ARANTES, M. H. **A construção da identidade de crianças pantaneiras**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

BAHIA, A. B. **Jogando arte na Web: educação em museus virtuais**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal. Edições 70, 1979.

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

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BASTIDE, R. As Trocinhas do Bom Retiro. Prefácio. In: FERNANDES, F. **Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Anhambí, 1979, p.150-258.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BECK, D. Q.; ESPERANÇA, J. A. (Orgs.). **Infâncias em foco: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, v.22, n.1, p.35-50, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/53390> Acesso em: 22 jan. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BROUGÈRE, G. La ronde de la culture enfantine de masse. *In*: BROUGÈRE, G. (Org.). **La ronde des jeux et jouets**. Paris: Autrement, 2008, p. 5-21.

BUJES, M. I. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? *In*: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CABRAL, A. **Jogos populares infantis**. Lisboa: Editorial Notícias, 1998.

CAMPOS, C. C. G.; JOBIM E SOUZA, S. Mídia, cultura do consumo e constituição da subjetividade na infância. **Psicol. cienc. prof. [online]**. v. 23, n. 1, p.12-21, 2003. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5915878> Acesso em: 22 jan. 2021.

DENIEUL, P-N. Historia del jugar. *In*: JAULIN, R. **Juegos y Juguetes**. Ensayos de etnotecnología. México: Siglo Veintiuno Editores, 1981. p. 43-59.

DOMINGUEZ, C. R. C; TRIVELATO, S. L. F. Crianças pequenas no processo de significação sobre borboletas: como utilizam as linguagens? **Ciência & Educação**, v.20, n.3, p.687-702, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n3/1516-7313-ciedu-20-03-0687.pdf> Acesso em: 22 jan. 2021.

FABIANI, D. J. F.; SILVA, L. F. N.; SCAGLIA, A. J. A cultura material na Educação Física. *In*: **VII Congresso de Ciência do Desporto. VI Simpósio Internacional de Ciência do Desporto**. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2019.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1996.

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de educação**, v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010 Acesso em: 3 Set. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Mapa do brincar**. São Paulo, SP, 2017. Disponível em: < <http://mapadobrinca.folha.com.br/> > Acesso em: 03 Set. 2020.

GAUSSOT, L. Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. **Le Carnet PSY**, v.62, n.2, p.22-29, 2001. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2001-2-page-22.htm> Acesso em: 3 Set. 2020.

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

GRILLO, R. M. **Mediação semiótica e jogo na perspectiva histórico-cultural em educação física escolar**. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

GRILLO, R. M.; SANTOS RODRIGUES, G.; NAVARRO, E. R. Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em movimento**, v.15, n.2, p.174-93, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufri.br/index.php/am/article/view/27838> Acesso em: 3 Set. 2020.

GRILLO, R. M.; ALMEIDA, M. T. P. A cultura lúdica infantil à luz das teorias de B. Sutton-Smith e Helen B. Schwartzman. In: Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida. (Org.). **Jogos analógicos, digitais e híbridos: experiências e reflexões**. 1ed. Fortaleza/CE: Instituto Nexos, 2021.

GRILLO, R. M.; NAVARRO, E. R.; SANTOS RODRIGUES, G. Cultura Lúdica: entre a Etnotecnologia e a Microssociedade lúdica. In: Giovanna Sayuri Garbelini Ota; Gilson Santos Rodrigues. (Org.). **Tecnologia e Educação: aproximações, possibilidades e reflexões**. 1ed. São Paulo: V&V Editora, 2021.

JARDIM, C. S. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.

JAULIN, R. **Juegos y Juguetes**. Ensayos de etnotecnología. México, Siglo Veintiuno Editores, 1981.

JOBIM e SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade média: reflexões sobre a cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 207-221.

KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, S. (Org.). **A criança e a produção cultural: do brinquedo a literatura**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso em: 22 fev. 2021.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LINCOLN, Y; GUBA, E. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.

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

MARIN, E. C. **Jogo tradicional: patrimônio material e imaterial**. Congreso Argentino e Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. **Anais...**, Ensenada, Buenos Aires, Argentina, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. C. M. **Inclusão em Escolas das Águas do Pantanal: entre influências globais e particularidades locais**. **Revista Educação Especial**, v.33, p.68-1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204>
Acesso em: 22 fev. 2021.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

OPIE, I. A.; OPIE, P. **Children's Games in Street and Playground**. Oxford: Clarendon Press, 1969.

PARLEBAS, P. **Juegos, Deporte y Sociedad**. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PEREIRA, B.; PALMA, M.; NÍDIO, A. **Os jogos tradicionais infantis: O papel do brinquedo na construção do jogo**. In: CONDESSA, I. C. (org.). **(Re)aprender a brincar: Da especialidade à diversidade**. Ponta Delgada, 2009, p.103-114.

REBOREDO, A.; ESPINOSA, A. **Jugar es un acto político: El juguete industrial, recurso de Dominación**. México: Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo. Nueva Imagen, 1983.

ROSSIE, J-P. **Toys, play, culture and society: an anthropological approach with reference to North Africa and the Sahara**. Stockholm: SITREC/KTH, 2005.

SCHWARTZMAN, H. B. **Transformations: Anthropology of children's play**. New York: Plenum, 1978.

SUTTON-SMITH, B. (Ed.). **The folkgames of children**. Austin: University of Texas Press, 1973.

SUTTON-SMITH, B. **Toys as culture**. New York: Gardner Press, 1986.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

TERRITÓRIO DO BRINCAR. (documentário). Dir. David Reeks e Renata Meirelles. Prod. Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Roteiro: Clara Peltier e Renata Meirelles. Brasil, cor., 90 min. 2015. Disponível em: < www.territoriodobrincar.com.br > Acesso em: 30 jan. 2021.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A.; RATNER, H. Cultural learning. **Behavioral and Brain Sciences.** Cambridge, v.16, p. 495–552, 1993. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/cultural-learning/C1CB7EA0CF7D53D14AA31633D7AF82BF> Acesso em: 30 jan. 2021.

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

VANDERMARLIÈRE, B. **L'Industrie du jouet.** Paris: UNESCO, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi – 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAIM-DE-MELO, R. É possível o beisebol ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar? **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 13, p. 1-5, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd119/beisebol-nas-aulas-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 30 jan. 2021.

ZAIM-DE-MELO, R. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras:** um estudo em uma “escola das Águas”. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ZAIM-DE-MELO, R.; DUARTE, R. M.; SAMBUGARI, M. R. N. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”. **Pro-Posições**, Campinas, v.31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v31/1980-6248-pp-31-e20180052.pdf> Acesso em: 30 jan. 2021.

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

ZIMMERMANN, A. C. O jogo: sobre encontro e tradições. *In:* ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. (Orgs.). **Jogos Tradicionais.** São Paulo: Editora Laços, 2014. p.153-164.

Submetido em: set.2021.



Aprovado em: set.2021.

Publicado em: set.2021.