

Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”^{1 2}

Plays and games of Pantanal children: a study in an “escola das águas”

Rogério Zaim-de-Melo ⁽ⁱ⁾

Rosalia Maria Duarte ⁽ⁱⁱ⁾

Marcia Regina do Nascimento Sambugari ⁽ⁱⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Corumbá, MS, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-0365-6000>, rogeriozmelo@gmail.com.

⁽ⁱⁱ⁾ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <http://orcid.org/0000-0002-5758-2529>, rosalia@puc-rio.br.

⁽ⁱⁱⁱ⁾ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Corumbá, MS, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-4671-2102>, marcia.sambugari@ufms.br.

Resumo:

No Pantanal sul-mato-grossense, no município de Corumbá, há um grupo de unidades escolares denominadas escolas das águas, assim chamadas por estarem situadas em regiões de difícil acesso e sofrerem influência do ciclo das águas. O presente artigo apresenta resultados de uma tese de doutorado que analisou a cultura lúdica das crianças de uma dessas escolas. O estudo foi realizado em contexto escolar, com 33 crianças, e envolveu observações, entrevistas e análise de desenhos sobre brincadeiras e jogos produzidos pelas crianças a pedido do pesquisador. Os dados foram submetidos a análise de conteúdo e categorizados em dois eixos temáticos: tipologia do jogo/brincadeira e mídias na cultura lúdica. Os resultados indicam fortes semelhanças entre a cultura lúdica das crianças pantaneiras e de outras regiões do Brasil e pouca presença da cultura pantaneira nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças na escola pesquisada.

Palavras-chave: cultura lúdica, cultura pantaneira, escolas das águas, Pantanal

¹ Apoio: Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect).

² Normalização, preparação e revisão textual: Caique Zen (Tikinet) – revisao@tikinet.com.br.

Abstract:

In the city of Corumbá, Pantanal, there is a group of schools called “Schools of Water,” so called because they are in regions difficult to access and are influenced by the water cycle of Pantanal. The present article discusses the results of a doctoral study that analyzed the ludic culture of the children in one of these schools. The study was carried out with 33 children, in a school context, and involved observations, interviews, and drawings about games produced by children at the researcher’s request. The data were submitted to content analysis and categorized into two thematic axes: 1. Type of game; 2. Media in the ludic culture. The results indicate strong similarities between the play culture of Pantanal children and that of children from other regions of Brazil, and little presence of Pantanal culture in the ludic activities developed by the children in the school.

Keywords: *ludic culture; Pantanal’s culture; escola das águas; Pantanal*

Introdução

O jogo e a brincadeira fazem parte da infância. Atividade voluntária, não séria, externa à vida cotidiana e com capacidade de absorver quem joga intensamente, o jogo leva a uma suspensão temporária da realidade (Huizinga, 1998). Brougère (1998a) afirma que o jogo e a brincadeira compõem a chamada “cultura lúdica”, entendida como conjunto de procedimentos que tornam o jogo possível. Ela varia conforme cada sujeito e grupo, hábitos, condições climáticas ou espaciais, e é, segundo o autor, o que dá referências para a criança diferenciar o que é real e o que é brincadeira (em uma briga no recreio escolar, por exemplo). Essa diferenciação “não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades cotidianas se encontram mais afastados das crianças” (Brougère, 1998b, p. 24).

Estudos realizados em diversos contextos e espaços do país indicam que jogos e brincadeiras são marcados pela identidade cultural e características sociais do brasileiro, como ocorre também em outras culturas (Carvalho, 2007; Fernandes, 2015; Friedmann, 1995; Santos & Koller, 2003). A universalidade do brincar é subsidiada pela singularidade de cada região e o contexto social em que a criança está inserida.

O ambiente físico onde acontece a brincadeira também determina como se brinca, tanto por aspectos qualitativos (gramado, árvores, rios etc.) como quantitativos (quantidade de veículos, quantidade de moradores/adensamento, distância entre casa e escola etc.) (Rabinovich, 2003). Os aspectos quantitativos alicerçam as “novas” formas de jogar, que se adaptam à diminuição do espaço e da liberdade de ir e vir em razão das mudanças ocorridas nas grandes cidades, do tráfego viário e da violência urbana. Assim, muitos jogos e brincadeiras passaram da rua para os condomínios, playgrounds e apartamentos, indo do espaço público para o privado (Buckingham, 2007).

Os avanços da tecnologia, materializados principalmente em jogos eletrônicos, ganharam importância nas atividades das crianças. Nesses jogos é possível manipular cores, cenas, sons e imagens por meio de um cenário “mágico”, incorporando heróis, viajando a outras galáxias etc. (Martinez, 1994). Os jogos eletrônicos contribuem para as mudanças na infância apontadas por Sarmiento (2003), com as crianças partilhando gostos novos, que ressignificam a cultura lúdica, esse “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (Brougère, 1998a, p. 23), eletrônico ou tradicional.

O presente artigo busca investigar a cultura lúdica de crianças que vivem em *contextos culturais singulares*, fora dos meios urbanos e da onipresença das mídias digitais, com forte interação com ambientes naturais. Mais especificamente, a pesquisa trata das “crianças das águas”, que estudam e residem em escolas cercadas pelas águas do pantanal sul-mato-grossense, denominadas pela administração escolar local como “escolas das águas”. Essas instituições de ensino ficam em regiões de difícil acesso e permanecem “ilhadas” durante o ciclo das águas do pantanal, período da cheia dos rios. Durante esse período, as crianças residem na unidade escolar, pois torna-se muito difícil (em alguns casos impossível) o trajeto casa-escola. As escolas das águas são muitas vezes o primeiro espaço institucional de ensino, quando não o único (Zerlotti, 2014), para crianças de comunidades ribeirinhas e filhos de peões de boiadeiro.

As escolas das águas

Com cerca de 160.000 km², o Pantanal sul-mato-grossense encontra-se na região central da América do Sul, situado entre o Paraguai, a Bolívia e o Brasil (nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul), abrangendo um total de 16 municípios, dentre os quais Corumbá (Silva

& Abdon, 1998). Localizado no extremo oeste do Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com a Bolívia, o município possui 64.965 km² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2017), ocupando 44,74% da área total do Pantanal (Costa, 2013).

As terras pantaneiras sofrem influência do ciclo das águas. Durante os períodos de cheia dos rios Paraguai e Cuiabá, a área recebe águas oriundas de diferentes regiões, que se movem lentamente e formam lagos permanentes ou temporários (Paulo, 2011). As características hidrológicas do ambiente pantaneiro acarretam grandes dificuldades de acesso ao território corumbaense, levando a população a se concentrar nas margens dos rios e na área urbana (Pereira, 2007).

Para atender os alunos residentes em área urbana, Corumbá conta com uma escola federal, 10 estaduais, 24 municipais e 11 privadas (Silva Filho, 2017). A área não urbana é habitada por agricultores, assentados, funcionários de fazendas, pescadores e comunidades ribeirinhas, nos distritos de Paiaguás, Nhecolândia e Albuquerque. A rede municipal de ensino de Corumbá atende a essa população, que em 2014 totalizava 1.688 alunos, com 11 escolas-polo e 31 extensões (Corumbá, 2015). Entre estas, cinco, com seis extensões, localizam-se dentro do pantanal (“escolas das águas”), distribuídas nas sub-regiões do Pantanal do Paraguai e do Paiaguás (Quadro 1).

Quadro 1 – Escolas das águas

ESCOLA-POLO	EXTENSÃO
<p>Paraguai Mirim Localização: Ilha Verde, próximo à Serra do Amolar, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 60 km</p>	<p>Jatobazinho Localização: Ilha Verde, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 104 km</p>
<p>São Lourenço Localização: Barra do São Lourenço, Região do Paiaguás. Próximo à divisa MT/MS. Distância aproximada do perímetro urbano: 60 km</p>	<p>Duque de Caxias Localização: Destacamento Militar (Porto Índio). Distância aproximada do perímetro urbano: 290 km</p> <p>Santa Monica Localização: Fazenda Santa Monica, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 488 km</p>

<p>Santa Aurélia Localização: Colônia São Domingos, Fazenda Santa Maria, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 90 km</p>	<p>São João Localização: Colônia São Domingos, Fazenda Santa Irene, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 88 km</p>
<p>Sebastião Rolon Localização: Colônia do Bracinho, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 180 km</p>	<p>Boa Esperança Localização: Colônia do Cedro (Corixão), Fazenda Boa Esperança, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 180 km</p> <p>Nazaré Localização: Colônia do Cedro, Fazenda Farroupilha, região do Paiaguás. Distância aproximada do perímetro urbano: 190 km</p>
<p>Porto Esperança Localização: distrito de Porto Esperança Distância aproximada do perímetro urbano: 75 km</p>	<p>Sem extensões</p>

Fonte: Corumbá (2015)

Essas escolas têm características singulares. Algumas são tão próximas do rio Paraguai ou de seus afluentes que é possível observá-lo da janela da sala de aula. O regime de aulas pode ser de turno estendido (cinco horas diárias), integral (das 7h às 15h), internato semanal (permanência nas escolas durante a semana) ou internato bimestral (permanência na escola durante um bimestre).

A direção dessas escolas-polo e extensões fica em Corumbá e é formada por uma diretora pedagógica e duas coordenadoras, que prestam atendimento aos professores via e-mail e fazem pelo menos uma visita presencial às escolas por bimestre. A estrutura da maioria das escolas é composta por duas salas de aula, cozinha, banheiro e alojamento para professores com energia gerada a diesel; algumas contam também com dormitórios para os estudantes, com beliches e/ou redes (Zerlotti, 2014). As salas de aula são multisseriadas, atendendo a demanda de matrículas; muitas vezes, há somente duas turmas, uma do 1º ao 5º ano e outra do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Nem todas as escolas possuem a segunda etapa do ensino fundamental.

A pesquisa apresentada neste artigo foi realizada na Escola Fazenda Santa Mônica (EFSM), que oferece a primeira etapa do ensino fundamental e atende no regime de internato

bimestral. A escola pode ser acessada de três maneiras: aérea (aproximadamente uma hora de voo de Corumbá ou Coxim); terrestre (saindo do município de Coxim, uma viagem de 280 km, com duração de 8 a 12 horas, atravessando em torno de 80 porteiras)³; e via fluvial/terrestre (via rios Paraguai, São Lourenço e Piquiri, três dias e três noites navegando e mais 96 km de estrada de terra, cuja travessia dura em torno de seis horas). Durante a cheia, há um isolamento total da escola. As crianças atendidas são filhos e filhas de funcionários de fazendas circunvizinhas; no início do ano letivo de 2016 (ano da pesquisa), a escola contava com 39 alunos matriculados.

Metodologia

A pesquisa privilegiou aspectos qualitativos, pretendendo capturar e registrar elementos da cultura lúdica das escolas das águas pelo ponto de vista das crianças. Participaram do estudo 32 alunos regulares e uma aluna ouvinte, que frequentavam a escola durante o período de levantamento de dados (agosto de 2016). Todos os responsáveis foram consultados e aprovaram a participação das crianças no estudo via termo de consentimento livre e esclarecido⁴. Dos 33 alunos, 16 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino. A idade variava de 4 a 16 anos, e apenas 10 dos alunos se encontravam no ano correspondente a sua idade.

Para coletar os dados utilizou-se mais de um instrumento de pesquisa: observação sistemática das crianças brincando em atividades fora da sala de aula; entrevista semiestruturada com as crianças; e análise de desenhos realizados por elas. Essa variedade de métodos permitiu a visão do objeto em diversas perspectivas (Graue & Walsh, 2003).

Antes do início do trabalho de campo, explicou-se às crianças os objetivos da pesquisa e a importância da participação delas. Houve observações durante duas semanas, em todos os dias e horários (em média, 12 horas diárias, totalizando 168 horas). Por solicitação da direção da escola, não houve observação nas aulas em sala. Em um diário de campo, foram feitas anotações sobre jogos, brincadeiras e conversas, na busca por registrar não apenas o jogo ou a brincadeira, mas também as expressões e a linguagem corporal das crianças. Muitas vezes foi

³ O percurso terrestre é realizado dentro de fazendas que se encontram na margem direita do rio Taquari, e é necessário ultrapassar as porteiras que separam as propriedades.

⁴ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Assegurou-se sigilo quanto à identidade dos participantes. Foi explicado às crianças que elas podiam se recusar ou desistir de participar do estudo a qualquer momento, o que não ocorreu.

preciso conversar com os alunos informalmente para compreender a letra de uma música ou a regra de um jogo.

A partir de um roteiro semiestruturado, foram realizadas entrevistas em forma de conversa com cada participante. Foi perguntado às crianças quais eram suas brincadeiras favoritas, onde brincavam (escola ou casa) e com quem aprenderam a brincar, entre outras questões. Para resguardar a identidade dos entrevistados, também foi perguntado como gostariam de ser chamadas no estudo. Surgiram nomes de jogadores de futebol, cantoras sertanejas, personagens de desenhos animados etc.

Os dados produzidos foram organizados com auxílio do software Nvivo e submetidos a análise de conteúdo (Bardin, 2011; Bauer, 2002). Buscou-se construir categorias explicativas e estabelecer entre elas relações que permitissem entender o universo coletivo pesquisado. Após a análise de conteúdo, os dados – coletados por instrumentos diversos (entrevistas, desenhos, registros da observação) – foram triangulados, e buscou-se convergências entre as informações encontradas a fim de estabelecer categorias para análise. Um mesmo jogo, por exemplo, foi citado na fala das crianças e retratado em um desenho.

Resultados

Para melhor descrever e interpretar a realidade encontrada, os resultados foram organizados em dois eixos temáticos: tipologia do jogo/brincadeira e presença de mídias na cultura lúdica.

Tipologia do jogo/brincadeira

Os jogos e brincadeiras foram classificados em dois grupos: brincadeiras espontâneas e jogos com regras. Nas brincadeiras espontâneas, nota-se a presença do espírito lúdico sem a obrigatoriedade de regras. Já as brincadeiras com normas declaradas foram classificadas como jogos com regras.

Jogos e brincadeiras espontâneas

De modo geral, as brincadeiras espontâneas ocorrem no intervalo das aulas e nos tempos de espera para as refeições ou para o banho, exceto a brincadeira de “aloitar” (tratada com mais detalhes a seguir) e o concurso de peidos, que acontecem na hora do banho e na hora de dormir, respectivamente. As brincadeiras espontâneas foram classificadas segundo o que definimos como seu elemento primordial: brincadeiras de força (BF), brincadeiras de gaiatice (BG), brincadeiras de testar os limites (TL) e jogos simbólicos (JS), conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Classificação das brincadeiras espontâneas

BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS	
Brincadeiras de Força (BF): aloitar; empurra-empurra; lutinha; queda de braço.	Brincadeiras de Gaiatice (BG): concurso de peido; correr atrás do outro segurando um animal; estilingue com borrachinha.
Brincadeiras de Testar os Limites (TL): acertar pedrinha na parte oca da árvore; andar de bicicleta; arremessar um objeto no pé de bocaiuva; bater um no bumbum do outro; correr atrás do outro segurando um animal; correr e escorregar; desbravador; nadar; pular carniça; pular de cama em cama; subir no tronco e saltar.	Jogos Simbólicos (JS): brincar de trator; cavaleiro no cabo de vassoura; casinha; desenhar; escolinha; jogos de imitação; mamãe/filhinho; salão de beleza; super-herói; tocar berrante; tocar violão.

Nas brincadeiras cujo elemento principal é a força se enquadram o “aloitar”, em que uma criança utiliza a força bruta para derrubar a outra, a lutinha, o empurra-empurra e a queda de braço. As brincadeiras de força não ultrapassam um minuto de duração, não são vistas com bons olhos pelos responsáveis e normalmente acontecem nos momentos em que se consegue burlar a supervisão dos adultos.

Os resultados encontrados assemelham-se aos do estudo de Cordazzo e Vieira (2008), que pesquisaram as brincadeiras de crianças de 6 a 10 anos de idade em Florianópolis (SC), e observaram que a proibição das brincadeiras de força leva as crianças a brincar escondidas, enquanto seus monitores não estão atentos. Gosso (2004) classifica esse tipo de atividade lúdica como “brincadeira turbulenta”, pois envolve luta, perseguição ou fuga. A chave para identificar esse gênero de brincadeira seria a expressão facial da criança, que aponta a natureza lúdica da ação. As brincadeiras de força tendem a ocorrer entre os meninos, por questões culturais, uma vez que nas sociedades ocidentais e tradicionais o papel e a expectativa depositada no menino diferem do esperado para as meninas (Morais, 2004).

Nas brincadeiras de gaiatice, provocar o riso é essencial; a atividade lúdica deve levar ao riso solto, não há disputa de força nem os limites são testados, mas, assim como as de força, as brincadeiras de gaiatice acontecem nos momentos em que a supervisão dos adultos é mais branda. Foram observadas situações de gaiatice nos concursos de peido antes de dormir, na atividade de correr atrás de um colega com um animal, no uso de estilingue com borrachinha para acertar o colega e no relato de um aluno sobre uma brincadeira feita em casa, com o irmão, como registrado no diário de campo:

HP: Pegar tatu é fácil, quero ver caçar jacaré! Professor, o senhor já pegou jacarezinho?

Pesquisador: Não.

HP: Se a mãe do jacaré não tiver perto, dá para laçar ele, ou pegar pelo cangote.

Pesquisador: Você pega muitos jacarés?

HP: Aqui na escola, não. É proibido. O monitor fala que é perigoso, mas lá em casa eu pego. Uma vez coloquei um na cama do meu irmão.

Foram também registradas as brincadeiras de “testar os limites”, em que as crianças testam e comparam seus limites físicos através de exercícios vigorosos, da precisão de habilidades motoras ou de atividades no limiar entre o seguro e o arriscado. Essas brincadeiras quase sempre são competitivas, colocando em jogo a necessidade de provar a superioridade física. Nesta categoria foram enquadrados: andar de bicicleta nos arredores da escola, arremessar um objeto no pé de bocaiuva, bater um no bumbum do outro, correr e escorregar, correr atrás do outro segurando um animal, pular carniça, pular de cama em cama e subir no tronco e saltar.

Na brincadeira de pular carniça, a superação começa com o reconhecimento do limite corporal da criança, uma vez que ter consciência do próprio peso é essencial para o sucesso na atividade. Na brincadeira de “pular carniça”, ou “pular sela”, uma criança executa um salto sobre as costas de outra, que permanece parada, com as costas curvadas e as mãos apoiadas nos joelhos. Para saltar, toma-se determinada distância e, na hora do salto, coloca-se as duas mãos nas costas do amigo para pegar impulso. Após o salto, troca-se de lugar.

Em pesquisa com crianças no município de Ubatuba (SP), Moraes (2004, p. 114) também observou brincadeiras desse tipo, definindo-as como “brincadeiras de exercício físico em que as crianças davam claras demonstrações de que estariam tentando melhorar suas habilidades, ultrapassando seus limites”.

Em algumas atividades, como pular de uma cama para outra, além do limite físico, há o limite emocional, uma vez que a atividade é perigosa, e uma queda pode machucar seriamente a criança. Como aponta Cravo (2006, p. 47), o risco e o perigo fazem parte da formação da identidade da criança:

As crianças percorrem um longo caminho para formar sua individualidade. Este período é marcado por conquistas e descobertas, frustrações e medos, curiosidades e mudanças de comportamento que nem sempre agradam aos pais e professores. [...] desde o início da infância, com a formação da personalidade, as brincadeiras infantis se apresentam com base em valores e desenvolvimento social que vão ficando mais fortes com o passar dos anos, influenciando na construção das nossas identidades.

Foi também percebido nas atividades o “jogo simbólico”, isto é, brincadeiras em que o faz-de-conta é o elemento principal, em que um movimento, um gesto ou objeto é usado para representar situações do cotidiano da criança. Trata-se de uma forma lúdica de encenar a realidade, presente, nesse caso específico, nas seguintes brincadeiras: trator, cavalinho no cabo de vassoura, casinha, desenho, jogos de imitação de animais, mamãe/filhinho, tocar berrante e tocar violão.

Essas brincadeiras não diferiram muito das encontradas em outros estudos sobre a cultura lúdica das crianças (Garcia, 2010; Gosso, 2004; Moraes, 2004), que reproduzem ao brincar situações comuns do cotidiano. Moraes (2004), por exemplo, observa em sua pesquisa meninas que simulam andar de carro, ir ao cabeleireiro, levar crianças para a escola, para aulas de balé ou para o shopping. Já as crianças observadas por Gosso (2004), imitam a caça com arco e flecha e o ato de lavar a roupa com uma espiga de milho.

Nos jogos simbólicos dos alunos da EFSM, além das reproduções simbólicas comuns (casinha, escolinha etc.), as crianças reproduzem o cotidiano da vida nas fazendas: andam a cavalo num cabo de vassoura, tocam o berrante com um pedaço de mangueira e andam de trator. Por meio do jogo simbólico, a criança pode criar um universo sem as regras e penalidades do mundo dos adultos, transformando a realidade e expressando o desejo de como gostaria que esta fosse, ao mesmo tempo em que desenvolve mecanismos psicológicos para compreendê-la melhor, adaptar-se a ela ou mesmo transformá-la. Segundo Uzun de Freitas (2010, p. 146), a função simbólica “permite à criança expressar seus desejos, conflitos etc. e adaptar-se gradativamente ao meio em que vive”.

Nas brincadeiras de casinha e mamãe-filhinho observadas na EFSM, as crianças imitam os adultos, e pelo menos uma delas desempenha o papel de autoridade, determinando o que pode ou não ser feito durante a brincadeira. Monteluisa et al. (2015), em estudo sobre uma aldeia Shipibo-Konibo, na Amazônia peruana, apontam a importância de um jogo em que a criança brinca de caçador e constrói flechas e canoas. Segundo as autoras, a brincadeira, além de essencial para o desenvolvimento intercultural, permite às crianças representar um papel que terão no grupo quando adultos, ao mesmo tempo em que desenvolvem e aprimoram habilidades necessárias para a construção de instrumentos importantes para sua subsistência.

No contexto pesquisado, há diferenças entre as atividades tanto por faixa etária quanto por gênero. As brincadeiras de força são mais comuns entre os meninos, independente da faixa etária. A diferença torna-se mais evidente quando as crianças vão ficando mais velhas. Em segundo lugar na preferência lúdica dos meninos, estão as atividades de testar os limites. Essas predileções corroboram o estudo de Bichara (2001), que afirma que os meninos se engajam mais em jogos brutos e tendem a mostrar publicamente a dominância nas interações. Moraes (2004), ao estudar crianças ubatubenses, identificou também alta incidência de brincadeiras de força entre os meninos, que destinavam cerca de 20% do tempo das brincadeiras a atividades desse tipo.

Ao categorizar as brincadeiras das crianças de um povoado rural do Nordeste do Brasil, Santos e Dias (2010) também apontaram que as brincadeiras de força ocorreram predominantemente entre meninos. Para os autores, “o brincar de brigar é mais comum entre meninos, consistente com a ideia de que a prática de habilidades de luta é mais importante para meninos” (Santos & Dias, 2010, p. 590). Assim como as brincadeiras de força, na EFSM, as brincadeiras de testar os limites também são realizadas majoritariamente pelos meninos, exceto na faixa etária dos menores de 8 anos, em que as meninas realizam mais atividades de testar os limites do que os meninos.

Oliveira (2007), ao mapear e classificar os jogos e brincadeiras presentes no cotidiano de crianças Guarani de uma aldeia em Aracruz (ES), presenciou brincadeiras de testar os limites em 31% do tempo de observação: 22% envolvendo meninos e apenas 9% meninas. Resultado similar foi encontrado por Santos & Dias (2010), que observaram maior frequência de exercícios físicos como correr e pular entre os meninos. Para Moraes (2004, p. 33),

meninas preferem selecionar atividades que são mais estruturadas e governadas por regras sociais estritas, tendendo a seguir mais as normas estipuladas pelos adultos. Meninos tendem a realizar atividades mais livres de interferência adulta e a exposição a outros meninos fá-los tender a desenvolver, mais frequentemente do que as meninas, problemas interacionais e estilos antissociais.

Os dados obtidos na EFSM divergem dos encontrados por Gosso (2004), que não constatou diferença na frequência de brincadeiras de testar os limites (chamadas pela autora de “contingência física”) entre os índios Parakanã, nem por gênero, nem por faixa etária. A autora infere que talvez o ambiente colaborativo da aldeia tenha influenciado essa ausência de distinção de brincadeiras por gênero, o que corrobora a hipótese de que essa distinção é cultural. Cordazzo e Vieira (2008), ao investigarem brincadeiras de crianças de 6 a 10 anos de idade na escola e as diferenças de gênero, constataram que no grupo de crianças entre 9 e 10 anos houve uma redução de 35% do número total de brincadeiras entre as meninas. Os autores atribuem essa diminuição às mudanças fisiológicas que ocorrem nas meninas no início da puberdade.

As brincadeiras de gaiatice acontecem poucas vezes; quase sempre, os meninos com mais de 10 anos estão envolvidos, e em apenas uma ocorrência houve participação de uma menina. Moraes (2004) traz em seu estudo o conceito de “zombaria”, que designa a provocação intencional acompanhada de sinais lúdicos (o riso solto, a não seriedade da ação). As brincadeiras em que uma criança corre atrás da outra se aproximam desse conceito; em contrapartida, no concurso de peido não há provocação no sentido da zombaria, apenas a risada pela risada. De acordo com Moraes, entre as crianças ubatubenses observadas, o comportamento de zombaria é maior entre os meninos, ocorrendo quatro vezes mais do que entre as meninas. Embora em números absolutos menores, o mesmo acontece com as crianças da EFSM.

Enquanto as brincadeiras de força, testar os limites e gaiatice ocorreram mais entre os meninos, o jogo simbólico foi mais frequente entre as meninas, sobretudo menores de 8 anos. A prevalência de brincadeiras simbólicas entre as meninas mais novas também foi identificada por Gosso (2004), Moraes (2004) e Oliveira (2007). Tudo indica que, com o avançar da idade, as brincadeiras simbólicas declinam e o jogo de regras se torna mais evidente. Neste declínio, o jogo social da criança é ampliado, uma vez que, segundo Rocha (2010, p. 25):

O início do jogo social na criança é caracterizado por um longo período de egocentrismo. De um lado a criança é dominada por um conjunto de regras que lhe são impostas. Por outro, por não estar em pé de igualdade com os mais velhos, utiliza o seu isolamento sem se dar conta disso. Neste estágio, a criança joga para si. O verdadeiro *socius* do jogador não é o parceiro em

carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele tenta imitar interiormente – cada um para si, e todos em comunhão com o mais velho (jogo egocêntrico).

Com pouco contato com pessoas de outros locais, as crianças da EFSM possuem um vasto repertório de jogos e brincadeiras espontâneos, com destaque para o jogo simbólico entre as meninas e as brincadeiras que envolvem grande vigor físico entre os meninos. A criança pantaneira traz em sua bagagem elementos da vida no campo que se refletem nas brincadeiras, como tocar berrante ou pegar um jacaré para pregar uma peça num amigo, ou ainda nadar no açude, que só se forma na época das águas, nas cheias do pantanal, como indica o diálogo entre as crianças e o pesquisador:

Roberto (R): É só ficar calor de novo e começar a cheia que a gente pede para o professor levar nós lá para nadar.

Pesquisador: Vocês sabem nadar?

R: Eu sei, aprendi a nadar num poço com os meus irmãos.

Pesquisador: Poço? [com cara de estranhamento]

Shrek: É um açude, professor. Eu aprendi a nadar no rio, lá perto do porto em Corumbá, meu pai me jogava na água depois mandava uma corda para eu segurar.

HP: Eu sei nadar mais ou menos.

Meninos: Bem menos, na última vez que fomos na vazante você se afogou.

HP: Mas foi porque eu pisei num buraco.

Além das brincadeiras espontâneas, foram observados jogos e brincadeiras que envolviam a presença declarada de regras.

Jogos de regras

Os jogos e brincadeiras que pressupõem regras foram categorizados segundo a classificação proposta por Ruiz (1992): (a) jogos de regras em espaços abertos (JREA), ou jogos de rua; e (b) jogos de regras em espaços fechados (JREF), ou jogos de regra de mesa, conforme Quadro 3. No contexto da presente pesquisa, os jogos desse tipo foram realizados espontaneamente, por iniciativa das crianças, exceto as partidas de basquete e futebol, conduzidas por um professor.

Os jogos de regras em espaços abertos precisam de um espaço amplo, pois exigem deslocamentos dos jogadores. Já os jogos de regras em espaço fechado podem ser jogados também em espaços abertos.

Quadro 3 – Classificação das brincadeiras com regras

JOGOS DE REGRAS	
Jogos de Regras em Espaços Abertos (JREA)	Jogos de Regras em Espaços Fechados (JREF)
Basquete; Bola; “Bolita”; Corre-cotia; Esconde-esconde; Pega-pegas e suas variações; Peteca; Pular corda.	Brincadeiras com as mãos; Jogos de carta; Jogos de escolha; Jogos de tabuleiro; Passa-anel; Pingue-pongue.

Os jogos de regras implicam, na maioria das vezes, a presença do outro; raramente se joga sozinho (exceto em jogos eletrônicos), e esse foi um dos aspectos levados em consideração nas atividades observadas. As condições climáticas também influenciam os jogos: em dias de clima bom, predominam os jogos em espaço aberto; em dias de frio e chuva, os jogos em espaço fechado.

O jogo de regras em espaço aberto mais realizado é o “oco”, um jogo feito bolitas, ou “gude”, como conhecido em outras regiões do país. O campo de jogo é constituído de três buracos equidistantes dispostos em uma linha reta. Joga-se com a bolinha de gude e, na sua ausência, adaptam-se outros objetos esféricos para o jogo; o mais comum é a semente de bocaiuva. O aluno Ranger Preto (RP) descreve como se joga:

RP: Professor, nós vamos jogar oco. Aqui tem três ocos, o senhor precisa ocar os três para poder sair para a matança, começando do oco que está mais longe. E também, se o senhor estiver perto de um oco, eu posso bicar a sua bolita, para mandar ela para longe.

Todos os jogos de regras têm palavras ou conceitos específicos. Para fazer parte de um grupo de praticantes, exige-se dos jogadores, além de habilidades, o domínio de conceitos e vocabulário específico. Nesse contexto enquadra-se o jogo de bolita, com expressões como

“bicar” (acertar a bolita do outro) e tirar o “cabaço” (acertar numa primeira tentativa, de longa distância, a bolita do outro).

Dominar as habilidades motoras exigidas em um jogo de bolita não é suficiente para que o jogador tenha sucesso em uma partida fora dos seus domínios geográficos. Monteiro e Carvalho (2011), ao analisar o jogo de bolinha de gude no bairro do Taquaril, em Belo Horizonte (MG), encontraram estratégias usadas pelos jogadores para dificultar a jogada do adversário e facilitar a sua, por exemplo, quando um jogador pede “limpes”, uma solicitação para limpar o campo antes de lançar a bolita. Dominar esse tipo de tática é essencial para se dar bem na partida. Como os alunos da EFSM, as crianças observadas por Monteiro e Carvalho também possuem um vocabulário próprio que desencadeia ações, de modo que, se por acaso jogassem no Pantanal, além de dominar o jogo do ponto de vista motor, teriam que conhecer os sentidos e significados do vocabulário empregado nas partidas.

Outra brincadeira de regra muito observada é o pega-pega, com algumas variações, dentre elas o pique-fruta, recorrente entre as meninas menores, e o pique no ar. Muito frequente entre as crianças da EFSM, o esconde-esconde em espaços abertos é jogado de duas maneiras: a mais convencional, em que uma criança conta e as outras se escondem, e a adaptada, em que três crianças contam e três se escondem. A segunda forma dinamiza o jogo, acelerando o processo e diminuindo a espera. Um estudo realizado por Dodge e Carneiro (2007) com pais de crianças entre 6 e 12 anos, de diversos segmentos sociais, em 77 municípios brasileiros, aponta que brincadeiras como o esconde-esconde e o pega-pega são praticadas por 69% das crianças das classes D e E, por 65% das da classe C e por 54% das classes A e B.

No contexto aqui estudado, os jogos com bola (futebol e basquete) ocorreram na aula de educação física. Embora possuam um espaço propício para esses jogos (uma quadra de terra batida com tabelas de basquete e um campo com traves de futebol), as crianças somente são autorizadas a jogar na presença do professor ou de responsável.

O que os alunos chamam de basquete é uma adaptação do esporte: quica-se a bola com uma ou duas mãos, os arremessos são feitos ao acaso, a bola é lançada à cesta, e ocasionalmente cai. Já o futebol é bem parecido com o esporte propriamente dito, cujas regras os alunos conhecem e obedecem durante o jogo. Os jogadores fazem cobranças uns aos outros, declaram faltas e, quando não conseguem resolver uma questão, solicitam auxílio do professor. Além do futebol, as crianças brincam livremente com a bola, chutando uma para a outra, fazendo

embaixadinhas etc. Um dos fatores que pode influenciar o maior conhecimento das regras do futebol relaciona-se ao fato de ser o Brasil, discursivamente, “o país do futebol”, em que desde a mais tenra infância as crianças convivem com um grande volume de informações sobre o esporte e suas regras, fornecidas pelos adultos e pela mídia. Como apontam Giglio, Morato e Almeida (2008, p. 5):

Aprender a jogar futebol no Brasil sempre esteve respaldado no significado cultural de sua prática. Desde a infância os brasileiros são influenciados por esse significado [...] Inventam brincadeiras com a bola nos pés. Fazem do verbo “jogar bola” uma identificação praticamente exclusiva do jogar futebol, salvo raríssimas exceções.

A brincadeira corre-cotia aconteceu em uma das aulas das crianças do 2º ano, que solicitaram a atividade à professora. No início, todos estavam animados com o jogo, mas o interesse arrefeceu quando uma das crianças (Piloto, 10 anos) incorporou o “desmancha-prazeres”, descrito por Huizinga (1998) como a figura do jogador que, não fazendo mais parte do jogo ou temporariamente fora dele, age intencionalmente para acabar com a brincadeira. Piloto foi pego e, pelas regras do jogo, deveria se sentar no meio do círculo, tornando-se uma “galinha choca”. O aluno, no entanto, se levantou, declarando que o jogo era chato e que não queria mais brincar. A professora disse que ficar no meio fazia parte da brincadeira, mas Piloto continuou alegando que o jogo era chato e que não ia mais jogar. Alguns meninos o acompanharam, findando a brincadeira. A incorporação do desmancha-prazeres pode estar relacionada com uma das partes essenciais do jogo de regras: “a exigência da eficácia: é preciso marcar pontos, ser eficiente, vencer” (Ferraz, 2002, p. 29). Segundo o autor, muitas crianças, quando sentem que lhes falta eficácia, abandonam o jogo.

O jogo de peteca e o pular corda também tiveram lugar em espaços abertos. Na peteca, ao contrário de outros jogos com regras mais claramente declaradas, aprendidas com um par mais capaz, as regras foram construídas durante o jogo.

Cinderela: Posso jogar?

Pedro e Yasmin: Sim.

Cinderela: Como se joga?

Pedro: Não pode deixar cair.

Yasmin: Nem bater com as duas mãos.

A brincadeira com corda começou com uma regra simples: entrar e saltar, e quem errar, passa a vez para o outro. As variações da brincadeira eram todas seguidas de lenga-lengas (“Foguinho” e “Um homem bateu na minha porta”).

Assim como nos jogos de regras em espaços abertos, as condições climáticas e a luz do dia determinaram a realização de jogos de regras em espaços fechados. Nessa modalidade, os jogos de tabuleiro e as brincadeiras com as mãos foram as atividades mais observadas. Os jogos de tabuleiros mais comuns na EFSM são damas e dominó, embora a escola disponibilize vários outros jogos. A escolha talvez se deva às regras simples e de fácil assimilação dessas brincadeiras, o que não significa, porém, que as crianças não tentem jogar outros jogos. Em um dos momentos da pesquisa, algumas crianças de 7 e 8 anos tentaram jogar *Pizzaria Maluca*, chamando o pesquisador para auxiliá-las: “Professor, vem aqui, ajuda a gente com esse jogo, é de ler e a gente não sabe”. Mas, durante a leitura das regras, os alunos perderam o interesse e saíram correndo.

As brincadeiras com as mãos são recorrentes nos espaços fechados. Durante o período de observação, oito meninas fizeram quatro variações de brincadeiras com as mãos, sempre acompanhadas de lenga-lengas (cantigas de fácil memorização transmitidas de geração em geração): “Aranha-caranguejeira”, “Babalu foi à escola”, “Cento e cinquenta e nós quatro” (esta última cantada com os meninos). Esse tipo de atividade dispensa brinquedos ou acessórios. As crianças cantam ou recitam a lenga-lenga e às vezes seguem o que se pede na letra (“eu com ela”, “eu com aquela”, “nós por cima”, “nós por baixo”, por exemplo). Pode-se brincar com dois ou mais participantes. Para Gainza (1996, p. 13), as brincadeiras com as mãos, “são executadas a partir de uma rima ou de uma música. Em alguns casos, o jogo é um aspecto inerente à canção, tendo sido originado simultaneamente. Outras vezes, os gestos são adicionados pelas próprias crianças a certas canções tradicionais”.

As regras desse tipo de brincadeira são simples: basta acompanhar a melodia das músicas e bater as palmas da mão nas do outro participante; o erro nos movimentos leva normalmente a gargalhadas por parte das crianças e, em alguns casos, à exclusão da brincadeira. As brincadeiras com as mãos são aprendidas pelas crianças de maneira simples; uma imita a outra, repetindo o modelo até que as palavras e os movimentos estejam perfeitamente ajustados ao jogo (Gainza, 1996).

Foram observadas outras duas brincadeiras de regras para espaços fechados, utilizadas para escolher os participantes de determinadas atividades: par ou ímpar e a lenga-lenga “Papai Noel”. O jogo de par ou ímpar foi bastante utilizado pelas crianças para determinar quem iniciaria um jogo ou uma brincadeira. Com as crianças mais velhas, o vencedor da disputa era determinado rapidamente por meio da soma dos dedos. Já entre os menores, os dedos não eram somados, mas apontados sequencialmente, iniciando com ímpar, seguido de par e assim por diante, até se obter o resultado e determinar o vencedor.

O jogo “Papai Noel”, que permite a escolha entre mais de dois participantes, foi utilizado para determinar quem seria o pegador no pique-fruta. Devido às regras de fácil compreensão, nos jogos de escolha, independente da idade das crianças, quase não existe conflito entre os jogadores. Uma hipótese para essa ausência de conflito é a convenção social segundo a qual não se questiona resultados de jogos de escolha (seja par ou ímpar, o menor palito, pedra, papel e tesoura ou qualquer outro). O perdedor paga e não questiona. Esse princípio só é questionado por crianças bem pequenas, ainda na fase de anomia, em que não há regras no jogo e o prazer é apenas motor (Camargo & Suleiman, 2006).

Em todos os jogos, independente do espaço, quando as crianças conhecem as regras, a atividade flui com mais naturalidade. A complexidade das regras é fator determinante para o sucesso da atividade: brincadeiras com poucas regras tendem a ser exitosas. Garkov (1990) entende essa complexidade classificando os jogos em jogos de regras fortes ou frouxas. As regras fortes são preestabelecidas e mudam apenas de um grupo para outro, de uma geração para outra etc. Essas regras estabelecem o começo, o meio e o fim do jogo. Garkov cita como exemplo o esconde-esconde e o jogo de bolitas. Já os jogos de regras frouxas são mais flexíveis e têm poucas regras fixas (jogos de mão, pular corda etc.).

Os jogos de regras são em sua essência sociais, uma vez que a criança precisa do outro para brincar. “As regras dos jogos têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes” (Cordazzo & Vieira, 2008, p. 92), e o jogar com regras, por pertencer a uma realidade legitimada por convenções, garante e organiza o convívio em grupo e propicia a cooperação (Caiado, 2012).

Assim como nos jogos e brincadeiras espontâneas, nos jogos de regras (em espaços abertos ou fechados), condições climáticas, faixa etária e gênero são fatores que influenciam a escolha da atividade. Os jogos de regras em espaço aberto são mais comuns entre meninos de

todas as idades, mas com destaque para o grupo com faixa etária entre 8 e 10 anos. A brincadeira mais frequente é o “oco”, jogado com bolitas ou, na ausência delas, com qualquer objeto esférico, principalmente caroços de bocaiuva.

O costume de jogar bolita com sementes não é exclusivo das crianças da EFSM. Crianças da Comunidade do Livramento, em Manaus (AM), jogam com um pequeno caroço de um fruto tropical, o tucumã, pois não têm acesso a bolitas de vidro (Soares, 2010). A alta frequência do jogo com bolitas na EFSM justifica-se por algumas razões: é preciso pouco espaço, e pode-se formar vários campos ao mesmo tempo, em um local onde é permitido brincar sem supervisão; não são necessários grandes grupos, com duas pessoas já há disputa; e as bolitas utilizadas são da escola, ficando à disposição dos alunos, que precisam apenas cuidar delas e devolvê-las quando acabar a partida.

Enquanto a bolita é um jogo dos meninos, as brincadeiras com as mãos são realizadas quase que exclusivamente pelas meninas menores, de até 10 anos. Essa constatação corrobora Souza (2009) que, ao observar crianças de entre 5 e 10 anos de uma escola pública em Campo Largo (PR), detectou que a maioria dos jogos de mãos foi praticada por meninas de entre 6 e 10 anos. Para Bichara (1999), a sociedade e a cultura a que a criança pertence se refletem no enredo das brincadeiras e nas relações entre pares. O jogo de bolita e a brincadeira com as mãos, por exemplo, ratificam a estereotipia de gênero, reflexo da cultura pantaneira que define quais atividades são feitas pelos homens, trabalhadores no campo, e as mulheres, na lida doméstica.

Algumas brincadeiras se repetem em todas as faixas etárias, como o empurra-empurra nas brincadeiras espontâneas, e o jogar bola nos jogos com regras. O comportamento lúdico se modifica com o passar dos anos. No presente estudo foram observados 41 jogos e/ou brincadeiras, espontâneos ou de regras, mais variados entre as meninas menores de 8 anos e meninos de 8 a 10 anos: nos dois grupos foram identificados 18 jogos e brincadeiras, 44% do total. Com o aumento da idade, o número de brincadeiras vai diminuindo entre as meninas, chegando, entre as mais velhas, a ser reduzido em 45% em relação à faixa etária dos 8 aos 10 anos.

As atividades lúdicas observadas na EFSM são muito semelhantes às relatadas por professores de outras escolas das águas, conforme apresenta Garcia (2010): brincar de carrinho, casinha, salão de beleza, bicicleta, pega-pega, esconde-esconde, bolita, pular corda, jogar bola, faz-de-conta e imaginação, motorista de caminhão e guia de carroça.

A influência da mídia é bem tímida, observada apenas em algumas brincadeiras e nos apelidos adotados pelos alunos. A mídia está presente muito mais na casa das crianças, com televisões e antenas parabólicas, smartphones e wi-fi; na escola, esses recursos são poucos utilizados, tanto nas aulas quanto nas horas de lazer.

Os jogos eletrônicos fazem parte do universo de cinco alunos da EFSM, que afirmam brincar em suas casas com videogames e celulares. Para Souza e Salgado (2008, p. 210), a presença desse tipo de brincadeira define a cultura lúdica contemporânea, que tem como um de seus principais aspectos a convergência entre mídias, uma vez que “as brincadeiras hoje se constituem conectadas aos desenhos animados, aos videogames, aos filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações ao mesmo tempo coeso e de muitas interfaces”.

Estudos chamam a atenção para o protagonismo da mídia na cultura lúdica das crianças contemporâneas (Bernardes, 2011; Colhante et al., 2008; Couto, 2013), mas na EFSM essa influência parece mais branda. Durante o período de observação para a construção dos dados, foram presenciadas duas situações lúdicas com forte influência midiática: um aluno que lançava feitiços do universo *Harry Potter* e duas meninas que dançavam cantando “Livre estou”, música-tema do filme *Frozen*. Um episódio que indica a pouca influência das mídias em comparação com o contexto urbano ocorreu em uma conversa do pesquisador com duas alunas que brincavam de boneca:

Pesquisador: Vocês sabem como chama essas bonecas?

Meninas [se olhando]: Não!

Pesquisador: Vocês não sabem?!

Meninas: Elas chamam boneca.

As bonecas em questão eram a Barbie, a mais vendida no mundo, com estimativa de um bilhão de unidades comercializadas em mais de 150 países, e presente em anúncios televisivos desde 1959 (Cechin & Silva, 2012). Para as duas meninas, no entanto, tratava-se apenas de uma boneca. O episódio sugere que essas crianças estão (ainda) fora do que Sarmiento (2003) chamou de “infância globalizada”, embora alguns alunos tenham se identificado com nomes de personagens televisivos e cantores e apresentem gostos parecidos: cartas de *Pokémon*, videogames, desenhos animados japoneses etc. A globalização da infância existe, mas em alguns rincões do Brasil apenas engatinha.

Considerações finais

As escolas das águas no Pantanal sul-mato-grossense têm características singulares, em especial o fato de estarem à mercê do ciclo das águas. Devido às cheias dos rios, há um calendário escolar próprio, flexível, construído com base nas demandas climáticas. Nessas escolas, e em particular na EFSM, o tempo parece passar de maneira mais lenta, preguiçosa, propiciando às crianças intensos períodos para o jogo e a brincadeira. Embora permaneçam oito horas na sala de aula, nos intervalos e antes do banho, ao soar do sino, os alunos saem correndo e já estão no seu “quintal”, prontos para brincar: um jogo de bolitas, um pega-pega ou apenas um empurra-empurra, levando a um riso solto, descontraído.

A cultura lúdica dos alunos da EFSM é rica em jogos e brincadeiras e não difere muito da cultura de crianças de outras regiões do Brasil, por exemplo, dos Parakanãs, no Pará (Gosso, 2004), do Taquaril, em Minas Gerais (Monteiro & Carvalho, 2011), e do próprio estado do Mato Grosso do Sul (Guerra, 2009; Garcia, 2010). Os menores brincam de faz-de-conta e gostam de jogar em grupo, e o jogo com bolitas, atividade mais frequente, é quase exclusivamente masculino. Essa popularidade das bolitas talvez se deva ao acesso fácil ao brinquedo e a possibilidade de substituí-lo por materiais disponíveis em abundância, como sementes de bocaiuva e pedrinhas lisas, além de o campo de jogo ficar localizado em um espaço da escola onde é permitido brincar.

Há uma clara separação por gênero nos jogos de regras: enquanto os meninos gostam de jogos em espaço aberto (de origem esportiva ou de pegar, fugir e suas variações), as meninas preferem as atividades em espaços fechados, como brincadeiras com as mãos. Essa separação muitas vezes é ratificada pelas regras da escola: as meninas formam fila para a refeição na frente dos meninos e pegam seus uniformes em horários diferentes, e mesmo irmãos e irmãs ou primos não brincam juntos.

No universo investigado não foram encontrados elementos que claramente evidenciassem especificidades da cultura pantaneira nas brincadeiras das crianças. Isso ocorre por que tal cultura não está na escola de maneira geral? Os professores não trabalham as peculiaridades locais? Não é possível responder de maneira satisfatória a essas questões, que não

foram tema desta pesquisa. Novos estudos devem ser realizados para ampliar o conhecimento sobre as escolas das águas do Pantanal.

Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bauer, M. W. (2002). Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 189-217). Petrópolis: Vozes.
- Bernardes, E. L. (2011). *Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis*. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas.
- Bichara, I. D. (1999). Brincadeira e cultura: o faz-de-conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). *Temas em Psicologia*, 7(1), 57-64.
- Bichara, I. D. (2001). Brincadeiras de meninos e meninas: segregação e estereotipia em episódios de faz-de-conta. *Temas em Psicologia*, 9(1), 19-28.
- Brougère, G. (1998a). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (1998b). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola.
- Caiado, A. P. S. (2012). *A regra em jogo: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil*. 2012. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Camargo, R. L., & Suleiman, R. (2006). A dimensão ética do jogo na escola. *Revista de Ciências Humanas*, 6(2), 197-208.
- Carvalho, L. D. (2007). *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cechin, M. B. C., & Silva, T. (2012). A boneca Barbie na cultura lúdica: brinquedo, infância e subjetivação. *Zero-a-Seis*, 14(26), 20-42.

- Colhante, C. C., Barreiro, I. M. F., Prata, N., & Vasconcelos, M. S. (2008). Resgatar o brincar tradicional: uma contribuição à formação de professores. Recuperado de <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/resgatarobrinca.pdf>
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2008). Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 365-373.
- Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. (2014) *Projeto Político-Pedagógico das Escolas das Águas*.
- Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. (2015). *Plano Municipal de Educação 2015-2025*.
- Costa, E. A. (2013). Mobilidade e fronteira: as territorialidades dos jovens de Corumbá, Brasil. *Transporte y Territorio*, 9, 65-86.
- Couto, E. S. (2013). A infância e o brincar na cultura digital. *Perspectiva*, 31(3), 897-916.
- Cravo, A. C. A. (2006). *Brincadeiras infantis e construção das identidades de gênero*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Dodge, J., & Carneiro, M. A. B. (2007). *A descoberta do brincar*. São Paulo: Melhoramentos.
- Fernandes, B. P. F. (2015). *Jogos tradicionais e eletrônicos infantis: significados do brincar para crianças de uma escola pública do município de Piracicaba-SP*. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.
- Ferraz, O. L. (2002). O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In D. De Rose Jr. (Org.). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar* (pp. 25-38). Porto Alegre: ArtMed, 25-38.
- Franchi, S. (2013). Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar. *Motrivivência*, 40, 168-177.
- Friedmann, A. (1995). *Jogos tradicionais*. São Paulo: FDE.
- Gainza, V. H. (1996). *Juegos de manos: 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Garcia, H. P. A. (2010). *O brincar e a cultura no olhar de professores do Pantanal: a linguagem lúdica de uma infância*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

- Garkov, A. F. (1990). *Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas.
- Giglio, S. S., Morato M. P., & Almeida, J. J. G. (2008). O dom de jogar bola. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), 67-84.
- Gosso, Y. (2004). *Peixe oxemoarai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guerra, V. L. (2009). *Temporadas de brincadeiras*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Perspectiva: São Paulo.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Cidades@: Mato Grosso do Sul: Corumbá*. Recuperado de <http://cod.ibge.gov.br/FDM>
- Martínez, V. C. V. (1994). *“Game over”: a criança no mundo do videogame*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Monteiro, A. T. M., & Carvalho, L. D. (2011). “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”: culturas infantis e produção simbólica. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 632-656.
- Monteluisa, G., Valera, V., Frisancho S., Frech, H., & Delgado, E. (2015). Non Tsinitibo: juegos del pueblo shipibo-konibo y su uso pedagógico. *Educación*, 24(47).
- Morais, M. L. S. (2004). *Conflitos e(m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de gênero*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, K. (2007). *Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças Guarani em uma aldeia em Aracruz, ES*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Paulo, C. M. (2011). *Dinâmica territorial no Pantanal brasileiro: impactos do turismo e propostas de planejamento*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Pereira, J. G. (2007). *O patrimônio ambiental urbano de Corumbá-MS: identidade e planejamento*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Rabinovich, E. P. (2003). Nos tempos dos avós. In A. M. A. Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes, & I. D. Bichara (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos* (pp. 9-30). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rocha, A. A. (2010). *Representações sociais do jogo de regras: um estudo entre professores de educação física*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Ruiz, R. O. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Santos, A. K., & Dias, A. M. (2010). Comportamentos lúdicos entre crianças do nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(4), 585-594.
- Santos, E. C., & Koller, S. H. (2003). *Brincando na rua*. In CARVALHO, A. M. A. MAGALHÃES, C. M. C. PONTES, F. A. R., BICHARA, I. D. (Orgs.), *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUSP.
- Sarmento, M. J. (2003). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Recuperado de <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104617678/Texto%20Aula%201%20-%20Sarmento.pdf>
- Silva, J. S. V., & Abdon, M. M. (1998). Delimitação do Pantanal brasileiro e suas sub-regiões. *Pesquisa Agropecuária*, 33, 1703-1711.
- Silva Filho, D. M. (2017). *Acessibilidade: uma análise da existência de barreiras à inclusão de alunos com deficiência/NEE na rede municipal de ensino de Corumbá, MS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.
- Soares, A. A. (2010). O jogo de bolinha de gude (peteca) praticado com caroço de tucumã: estudo realizado com crianças indígenas da Amazônia baseado na teoria praxiológica de Pierre Parlebas. In B. S. Grandó. *Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola*. Cuiabá: EduFMT.
- Souza, F. (2009). *Os jogos de mãos: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Souza, S. J., & Salgado, R. G. (2008). A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: M. Sarmento, & M. C. S. Gouvea. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.

Uzun de Freitas, M. L. L. (2010). A evolução do jogo simbólico na criança. *Ciências & Cognição*, 15(3), 145-163.

Würdig, R. C. (2007). *O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância*. Tese de Doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

Zerlotti, P. H. (2014). *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 de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

Submetido à avaliação em 21 de maio de 2018; revisado em 13 de setembro de 2018; aceito para publicação em 4 de dezembro de 2018.