

O BRINCAR COMO PRÁTICA SOCIAL IDENTIFICADO EM UM GRUPO DE CRIANÇAS DA ZONA RURAL

*PLAYING AS A SOCIAL PRACTICE IDENTIFIED
IN A GROUP OF RURAL CHILDREN*

*JUGANDO COMO UNA PRÁCTICA SOCIAL IDENTIFICADO
EN UN GRUPO DE NIÑOS DE ZONAS RURALES*

LUANA ZANOTTO^I
FERNANDO DONIZETE ALVES^{II}
ALINE SOMMERHALDER^{III}
MARIA ELISA NICOLIELO^{IV}
JULIANA INHESTA LIMÃO^V

RESUMO Esta pesquisa objetivou identificar e compreender os processos educativos construídos por crianças da zona rural, estudantes da escola urbana, durante o traslado do ônibus escolar de ida para a escola e retorno para casa. O grupo de participantes foi composto por quatorze crianças entre 6 e 10 anos de idade, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal situada no interior de São Paulo. Buscou-se fundamento metodológico na abordagem qualitativa de pesquisa com observação participante no interior do ônibus escolar rural. Para a sistematização das informações, foram feitos registros em diário de campo. Todo o material coletado foi interpretado e categorizado via análise de conteúdo. Os resultados revelam que o brincar apresenta-se como principal processo educativo verificado no interior do veículo. As crianças participantes vivenciaram experiências lúdicas, ensinando e aprendendo umas com as outras brincadeiras de seu cotidiano de vida, construíram expressões próprias do grupo como modo de comunicação e de identidade daquele coletivo. Questiona-se como esses processos educativos, em especial

^I Universidade Federal de São Carlos(UFSCAR), São Carlos/SP - Brasil

^{II} Universidade Federal de São Carlos(UFSCAR), São Carlos/SP - Brasil

^{III} Universidade Federal de São Carlos(UFSCAR), São Carlos/SP - Brasil

^{IV} Universidade Federal de São Carlos(UFSCAR), São Carlos/SP - Brasil

^V Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru/SP – Brasil

as experiências de cultura lúdica infantil rural, produzidos pelas próprias crianças são valorizados no contexto escolar e indica a necessidade de produção de novos estudos que se proponham a escutar as crianças e os processos de ensino e aprendizagem gerados por elas nas convivências com seus pares em grupos infantis.

PALAVRAS-CHAVE: PROCESSO EDUCATIVO; CRIANÇAS; ZONA RURAL; BRINCAR.

ABSTRACT This research aimed to identify and understand the educational processes built by children from rural, urban school students during the transfer from school bus going to school and return home. The group of participants consisted of fourteen children between 6 and 10 years old, students in the early years of elementary education at a public school located in São Paulo. He attempted to methodological foundation in qualitative research approach with participant observation inside the rural school bus. For systematization of information, records were made in a field diary. All the collected material was interpreted and categorized through content analysis. The results reveal that the play presents itself as the main educational process found inside the vehicle. The participating children experienced recreational experiences, teaching and learning from each other jokes of their daily life, they built themselves expressions of the group as the mode of communication and identity of that collective. Wonders how these educational processes, especially the experiences of rural children's play culture, produced by the children themselves are valued in the school context and indicates the need for production of new studies which intend to listen to children and teaching and learning processes generated by them in cohabitation with peers infant groups.

KEYWORDS: EDUCATIONAL PROCESS; CHILDREN; RURAL ZONE; PLAY.

RESUMEN Esta investigación tuvo como objetivo identificar y comprender los procesos educativos construidos por los niños de los estudiantes de escuelas urbanas, rurales durante el traslado del autobús escolar va a la escuela y regresar a casa. El grupo de participantes consistió en catorce niños de entre 6 y 10 años de edad, estudiantes de los primeros años de la educación primaria en una escuela pública ubicada en São Paulo. Intentó fundamento metodológico en el enfoque de investigación cualitativa con la observación participante en el interior del autobús de la escuela rural. Para la sistematización de la información, los registros se hicieron en un diario de campo. Todo el material recogido se interpreta y se clasificó a través de análisis de contenido. Los resultados revelan que la obra se presenta como el proceso educativo principal que se encuentra en el interior del vehículo. Los niños participantes experimentaron experiencias recreativas, enseñando y aprendiendo unos de otros chistes de su vida cotidiana, se construyeron expresiones del grupo que el modo de comunicación y la identidad de ese colectivo. Se pregunta cómo estos procesos educativos, en especial las experiencias de la cultura de juegos para los niños rurales, producido por los propios niños son valorados en el contexto escolar e indica la necesidad de producción de nuevos estudios que tengan la intención de escuchar a los niños y la enseñanza y los procesos de aprendizaje generada por ellos en la convivencia con los grupos de pares infantiles.

PALABRAS CLAVE: PROCESO EDUCATIVO; NIÑOS; ÁREA RURAL; JUEGA.

INTRODUÇÃO

Nos dicionários de língua portuguesa, a infância é considerada o período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar.

Ampliando essa perspectiva, a infância pode ser compreendida como uma categoria social. A noção de infância na sociedade atual é uma construção vinculada a um processo de transformações social e histórica. Os papéis desenvolvidos em cada criança no meio social estão relacionados ao modo de organização de cada sociedade e a forma como esta compreende a infância. Portanto, estudos que envolvam a criança (ou a tenham como participante de pesquisa) são colaborativos nesse processo de compreensão da infância e nos avanços sociais, no que tange ao respeito aos seus direitos.

Nessa direção, a compreensão da infância está diretamente relacionada a um conhecimento ambíguo, e dependente de parâmetros contextualizados e localizados, incompletos e paradoxais. Segundo Longaray (2008), o olhar pós-moderno descentraliza a criança, fazendo que as infâncias sejam compreendidas de maneira individual, “as quais precisam se ajustar a um alto grau de complexidade e diversidade, assim como mudanças contínuas” (p. 42). Regido por esse entendimento, não há verdade absoluta para uma única infância. Para Dahlberg (2003, p. 63-64), a perspectiva pós-moderna:

[...] descentraliza a criança, considerando que ela existe através de suas relações com os outros, sempre em um contexto particular [...]. A partir de nossa perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos de infância e do que as crianças são e devem ser”. Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre o que achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção de crianças também é produtiva.

Para esse autor, embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente. Assim, compreende-se a infância como construção cultural, sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando a classe, o gênero, posturas e as condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural, nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e muitas crianças.

Kishimoto (2011) aponta que em cada sociedade há um entendimento sobre o significado ideológico da criança e o valor atribuído à infância, mediante o conhecimento da diversidade das manifestações infantis, numa perspectiva de seres humanos atores e produtores de cultura, no qual o brincar torna-se o espaço da criação cultural por excelência.

Partindo desse princípio, de que a experiência da infância não é única, colocamos em questão a experiência da infância por crianças moradoras da zona rural, particularmente no que diz respeito ao contexto dos jogos e das brincadeiras. O cenário em que o estudo se concretizou foi o traslado diário de ida e volta de um grupo de crianças, moradoras da zona rural, rumo à escola, localizada na zona urbana de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

Entendemos o traslado das crianças no percurso casa-escola-casa como um momento de espaço e tempo importante de interações e convívio entre as crianças moradoras no distrito rural que utilizam esse serviço, ainda que não frequentem a mesma escola e/ou a mesma sala de aula.

O ônibus torna-se um espaço social interessante de encontro dessas crianças em função do trajeto casa-escola-casa. O constante convívio possibilita a consolidação de um grupo, de um coletivo e/ou de pequenos grupos no interior desse coletivo de crianças que usufruem desse transporte escolar. Quando um grupo de crianças se reúne, certamente se farão presentes situações de jogos e brincadeiras. Compreendemos o brincar “como uma prática social essencial na e da infância, na qual se desencadeiam inúmeros processos educativos, como a ampliação das experiências lúdicas a partir da troca de saberes entre as crianças” (SARTORI, ALVES, SOMMERHALDER, 2015, p. 402). Não seria diferente com esse grupo de crianças que, apesar das limitações espaciais, temporais e de segurança que a viagem no ônibus apresentava, conseguiam, sem maiores dificuldades, construir os seus jogos e brincadeiras.

Nessa perspectiva, o estudo objetivou identificar e compreender os processos educativos construídos por crianças da zona rural, estudantes da escola urbana, durante o traslado do ônibus escolar de ida para a escola e retorno para casa.

Infelizmente, a imagem do contexto rural construída ao longo da história no imaginário da sociedade brasileira, frequentemente, aparece associada à ideia de atraso cultural e tecnológico e/ou como espaço de não desenvolvimento e sem acesso às infraestruturas e serviços básicos.

Dados divulgados de forma recorrente por organismos internacionais, entre os quais a ONU e o Unicef, são ilustrativos da precariedade e da desigualdade social vivenciadas pela população infantil no meio rural brasileiro. De acordo com Arroyo (2006), os contextos sociais observados, sobretudo a escola, transmitem a imagem da criança da zona rural como uma criança com inúmeras “carências”, e que se torna “evoluída” somente quando se apropria de um conjunto de práticas e símbolos conhecidos pelas pessoas da cidade.

No mesmo sentido, para Stropasolas (2012) os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas públicas da área urbana dos municípios, em que frequentam as crianças da zona rural¹ nem sempre reconhecem as especificidades constitutivas da diversidade do mundo rural, pouco valorizando as suas tradições, valores e identidades, em favor de uma visão de mundo urbano, “único”, ao qual todos devem ser preparados.

¹ Ainda que reconheçamos os esforços de pesquisadores brasileiros em clarificar a contradição entre o que denomina por zona rural e zona urbana (VEIGA, 2005; ARROYO, 2006), pelo caráter desse estudo não foi priorizado as discussões acerca desse debate. Contudo, utilizamos a classificação existente no Brasil, adotada pelo decreto-lei 311/1938, a qual considera como urbano as sedes de municípios e, rural os espaços compreendidos no campo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta como referência os direitos básicos de todos os seres humanos. Em seu Artigo I, aponta que todas as pessoas têm o direito de nascerem livres e iguais em dignidade e direitos, independentes de sua raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social como é citado em seu artigo II (ONU, 1948).

A Constituição Federal de 1988, construída a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por sua vez, compreende a criança como um sujeito de direito e define que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, definido no artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

Corroborando com a discussão, o artigo 3º. do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante à criança todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “assegurando-lhe por esta lei e por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condição de liberdade e de dignidade” (Lei n. 8.069/1990, art. 3, parágrafo único).

Como parte da garantia dos direitos humanos das crianças, é importante que a escola compreenda e conheça as relações que as mesmas têm com a família e com a comunidade, ou seja, pelos distintos espaços sociais onde elas circulam, de forma a possibilitar o estreitamento de vínculos e relações com a identidade social infantil. Nesse sentido, Carvalho (2011) afirma que a identidade social, ligada ao conhecimento que a criança tem da sua pertença social e aos significados que deriva dessa pertença, é preceito importante para o autoconceito da criança. Dessa forma, ela tem especificidades, por exemplo, a cultura lúdica enquanto a linguagem infantil por excelência e, por isso, as crianças devem ser respeitadas, no que tange ao respeito à sua cultura e no amplo campo de seus direitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, por sua vez, indicam a importância de considerarmos a pluralidade cultural.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, se etnia ou características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 7).

Em diálogo com esse contexto, Candau (2008) entende que a interculturalidade transcende a proposta de interfaces culturais, permitindo a prática efetiva e mostrando às pessoas, identificadas com essa ou aquela cultura, que aceitem e compreendam a alteridade.

Nesse contexto, pode-se dizer que o espaço escolar, na diversidade que lhe é peculiar, é marcado pelo encontro das consciências e culturas. Assim, a escola é (ou deveria ser)

empreendedora no esforço de articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos trazidos, construídos e transformados, e as crianças (e agentes escolares) que compõem o espaço.

Fiori (1991) discorre entre a teoria da educação e cultura, indicando que educar é conscientizar: conscientizar da plenitude da condição humana e de suas possibilidades.

O homem não é uma essência determinante da existência, nem uma existência criadora da essência, sua essência é incessante conquista existencial – é pessoa; mesmo dentro de todos os condicionamentos e determinismo, pode dispor da suficiente energia de ser para existenciar-se, isto é, para re-traçar sua figura histórica, nas linhas do próprio movimento da constituição da consciência como existência (FIORI, 1991, p. 72).

De acordo com o autor, compreendemos que o conhecimento, historicamente construído por todos, só será significativo se incorporado à vida, ressignificado e reapropriado às condições materiais existentes. Por isso, a interação e o acolhimento das diferentes culturas são necessários para a aprendizagem. A possibilidade de troca emerge via o reconhecimento de valores – todos aprendem e todos ensinam – na consolidação de um processo coletivo multicultural. Diante disso, Freire (1996) afirma que a multiculturalidade não se constitui de um emaranhado de culturas, muito menos na supervalorização de uma e desprestígio de outras, mas “na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”” (p. 214).

Portanto, os processos educativos emergidos no contexto escolar e ao redor dele poderiam forjar um educar numa perspectiva multicultural e para a interculturalidade, buscando a transformação da realidade em termos de integração, de igualdade de oportunidades em educação, dando a todas as crianças a possibilidade de poderem desenvolver a sua cultura, em simultâneo com a aprendizagem de outras culturas.

Partimos do princípio de que a diversidade de jogos e brincadeiras que fazem parte do repertório de experiências das infâncias são produções da Cultura, ou seja, representam símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. Para Fiori (1991, p. 85), “[...] a cultura é esse mundo em que o homem se objetiva, e em que se produz a imprescindível mediação histórica do reconhecimento constitutivo de sua humanidade”, sendo assim a “humanização do mundo e do homem”. Entendemos a cultura produzida pelas crianças como “permanente recriação do mundo, da existência”, do ser humano (FIORI, 1991, p. 89).

As diferentes regiões que compõem o território brasileiro, por exemplo, revelam uma diversidade de manifestações lúdicas que retratam várias realidades e culturas, sendo (re) construídas também a partir das relações humanas dos grupos ou pessoas brincantes.

Brougère (1998) argumenta que a cultura lúdica, como qualquer cultura, é produzida pelos indivíduos que dela participam. A criança adquire, constrói, sua cultura lúdica brin-

cando. Representa o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, desde as primeiras brincadeiras de bebê. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos e brincadeiras com os companheiros, pela observação de outras, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo/brincadeira.

Brougère (2003) destaca que as regras dos jogos de determinada sociedade compõem a cultura lúdica dessa sociedade, e as regras que um indivíduo conhece compõem a sua própria cultura lúdica. O jogo e as brincadeiras são os lugares de construções da cultura lúdica. São processos culturais muito ricos.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Ao brincar, as crianças têm oportunidade de e, na convivência, aprenderem com, o outro e ensinar o outro, pois o brincar é permeado por saberes diferentes, de acordo com o contexto da criança. Sendo assim, para Brougère (1998) e Kishimoto (2011), a cultura lúdica é um conjunto vivo que se diferencia a todo o momento a partir das construções de cada grupo social.

As relações e interações que se desenvolvem no brincar junto e com as pessoas brincantes, permitem a criação de identidades, ao passo que geram processos educativos, sucedidos no convívio, em práticas sociais. Esses processos educativos possibilitam a formação e a transformação dos sujeitos parceiros, envolvendo nas brincadeiras, por exemplo, manifestações de afetos, compartilhar de saberes e de aprendizados entre pares. Portanto, brincar é uma experiência relacional,² intersubjetiva, expressa e (re)constrói culturas, é uma prática humana, em que cada brincante também se constitui e se educa nas relações vividas com o outro.

Entender o brincar como uma prática social,³ situado em um dado contexto social, histórico, cultural e político, implica considerar que as experiências lúdicas promovem, sobretudo, a formação para a vida, não devendo ser vistas meramente como instrumentos cujo objetivo é a transmissão ou apropriação de alguma informação ou conteúdo. Na prática social de brincar, há processos educativos que são produzidos, desencadeados, valorizados, ensinados, e aprendidos pelas crianças que estão brincando, com suas diversas percepções sobre a realidade, suas fantasias, suas criações, suas ações, a partir das relações intersubjetivas por elas estabelecidas. Trazem consigo saberes e conhecimentos, valores e posturas que compartilham com os parceiros de jogo e de brincadeiras. Nessa troca, novos saberes e conhecimentos são construídos a respeito de si próprias, sobre a coletividade, acerca da realidade em que vivem.

² Como um simples exemplo, podemos dizer que a conduta de cada brincante ou jogador influencia as ações do/a companheiro/a de jogo.

³ Práticas sociais, são entendidas neste estudo, a partir das ideias de Oliveira et al. (2009), ou seja, desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Organizamo-nos para vivenciar, sentir na pele “[...] o saber e o sabor da convivência [...]” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 14). Para tanto, o exercício realizado foi de suspensão de preconceções e julgamentos, com o intuito de conhecer e compreender outra realidade. Tendo em vista a importância da interação, do convívio e do diálogo com as pessoas, o grupo de participantes deste estudo foi composto por 14 crianças, nove meninas e cinco meninos, entre 6 e 10 anos de idade, regularmente matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública municipal situada no interior do Estado de São Paulo.

O estudo sustentou-se na abordagem qualitativa envolvendo dados descritivos que foram obtidos no contato direto dos pesquisadores com a situação estudada, e preocupou-se em retratar a perspectiva dos participantes do estudo (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Sendo assim, assumiu caráter social e exploratório, já que a investigação foi produzida com as pessoas presentes no espaço de inserção. Segundo Negrine (1999, p. 62):

[...] as pesquisas de corte qualitativo não costumam se servir de instrumentos de coleta de informações que utilizam valores numéricos ou que tomem apoio neles para proceder a análise e interpretação das informações recolhidas.

Para a pesquisa social, “[...] o campo de coleta é ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada” (MINAYO, 2001, p. 54). Sendo assim, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos.

Como procedimento metodológico, realizou-se a observação participante. A técnica de observação participante oferece um maior contato com os participantes da pesquisa, igualmente, favorecendo os estreitamentos de vínculos pautados numa relação de confiança que permite chegar mais próximo da realidade social inserida (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Esse procedimento foi escolhido por possibilitar a inserção e a observação da realidade contextualizada, captando fenômenos que não conseguiriam ser obtidos sob outra forma.

Neste estudo, entendeu-se o traslado de crianças no percurso escola-casa enquanto um momento facilitador das relações entre as crianças com as outras crianças moradoras em zonas rurais próximas, ainda que não frequentem a mesma escola e/ou a sala de aula. Por isso, consideramos o traslado em si como o espaço social para a construção de processos educativos gerados no convívio entre as crianças.

Durante o traslado em ônibus escolar, realizados entre os meses de maio a junho de 2013, na frequência de duas vezes por semana, procuramos conhecer as crianças, em especial na sua forma de brincar, tentando perceber seus diferentes modos de compreensão de mundo.

Assim, adotamos a técnica de observação participante, com vistas a ir mais além do que a “[...] obtenção de informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (MINAYO, 2001, p. 59), mas na luta por tornar o momento como possibilidade para agregar novas experiências à minha vida pessoal, bem como à vida dos/as participantes do estudo.

Como principal instrumento para a coleta dos dados e forma de registro das observações, foram utilizados diários de campo, na perspectiva considerada por Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores, os diários de campo são “[...] relatos escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. A escolha por esse instrumento decorreu do fato de que o diário de campo é um auxílio importante para a memória do pesquisador, pois aspectos cruciais da pesquisa podem ser revelados a partir desse instrumento, permitindo um olhar aprofundado para a análise da situação pesquisada.

Para a discussão dos registros em diários de campo, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009, p. 167), compreendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando conter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepções destas mensagens”.

Por fim, ressaltamos que foram respeitados todos os cuidados éticos no que se refere ao consentimento de participação e ao anonimato dos participantes, por meio de nomes fictícios e confidencialidade dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos as viagens curtas em espaço de tempo, no âmbito de distância percorrida, mas longa na visão dos processos educativos construídos por esse grupo de crianças nas relações estabelecidas entre elas. Assim, esclarecemos que o traslado compõe uma prática social, desenvolvida no seio do seguinte espaço social:

Trata-se de um micro-ônibus, com capacidade máxima para vinte e um passageiros sentados [...]. A aparência externa esta em ótimas condições. Predomina a cor amarela em sua pintura, escrito “escolar” em letras maiúsculas na cor preta, centralizados nos dois lados do veículo (DIÁRIO DE CAMPO I).

No decorrer das semanas foram se desvelando momentos de diálogo e convivência entre essas crianças. No interior do ônibus, brincar foi uma prática vivida intensamente pelas crianças, de diversas formas, em coletivo, e, em algumas situações, pela criança sozinha.

Junior tinha em mãos um cilindro de madeira, com mais ou menos cinco cm de altura, estava envolvido por um elástico, o qual o garotinho ficava puxando na tentativa de lançar o objeto envolto [...]. Ele fazia nó, apertava com força, levava a boca para garantir o processo de construção e conversamos com os meninos sentados atrás sobre o pegar as aves que seu pai tinha na garagem [...]. (DIÁRIO VII).

Os significados dos brinquedos para as crianças do campo também são permeados pelos valores e contextos que presenciam no período extraescolar, em casa, na fazenda. De acordo com o excerto do diário apresentado, a construção do material lúdico lembra

um *estilingue/ bodoque* e, como tal, representa parte das brincadeiras de vida desse garoto. Contudo, é preciso tomar cuidado para com o reconhecimento e valorização cultural lúdica e não apenas para processos de estigmatização dessas produções (ARROYO, 2012).

Nos trajetos de ônibus foram construídas formas de brincar, numa dinâmica na qual as crianças ensinavam e aprendiam umas com as outras as brincadeiras de seu cotidiano de vida e construíram expressões próprias do grupo como modo de comunicação e de identidade daquele coletivo. As diferentes visões que as crianças carregam dão sentido e significados para as tradições culturais em que estão imersas suas famílias. Compreendemos que não há uma cultura mais ou menos valorizada, apenas reconhecemos a riqueza da cultura da humanidade, que perpassa a singularidade das crianças.

No excerto a seguir, o enredo que sustenta a brincadeira de Frank guarda uma relação íntima com seu contexto de vida, marcado pelo rural. Reflete uma experiência cotidiana que é transferida para um cenário imaginário: brincar de “fazendinha” explorando elementos que são próprios desse contexto como o cavalo, os bois e fazeres da rotina de trabalho rural (por exemplo, o trato com os animais).

Enquanto do lado externo do veículo a rotina dos trabalhadores rurais acontecia normalmente – encontrávamos muitos caminhões carregados de cana, tratores indo e vindo, homens com instrumentos de trabalho caminhando etc, no interior do ônibus o grupo de crianças seguia brincando, ora sozinhas ou em grupos. Com a poltrona ao lado livre, Frank tira seus brinquedos de fazendinha da mochila e organiza os boizinhos em cima do banco. Usa palitos de picolé para fazer o ‘caminho dos cavalos’, levantando insistentemente estes objetos para ficar em pé, contornando a instabilidade gerada pelo movimento do ônibus. Ao terminar a sua organização, ele se levanta e grita, chamando Junior para brincar (DIÁRIO DE CAMPO VIII).

Essa brincadeira se fez presente em outros momentos ao longo do período de observação. Certamente sua recorrente presença no repertório lúdico dessas crianças indica ser uma experiência relevante na relação delas com o rural. É claro que a brincadeira de “fazendinha” não é exclusividade de crianças que moram na zona rural, mas a experiência é diferente na medida em que trazem para a brincadeira um conjunto de saberes e conhecimento de quem convive com o cotidiano rural. A produção do brincar não é um elemento naturalizado nas crianças, mas sim expressão e produto das culturas, enquanto possibilidade de ser e estar no mundo e com os outros, pautado em referenciais intersubjetivos.

Nesse sentido, a cultura lúdica infantil, como qualquer cultura, reflete um conjunto de significações produzidas pela sociedade em relação ao contexto em que a brincadeira se inscreve. Ou seja, a brincadeira de “fazendinha” construída por Frank em parceria com seus colegas não é neutra nem indissociada da realidade que a cerca: a rural. Reflete como as crianças compreendem e significam a vida no campo a partir da posição de autoria possibilitada pelo elemento imaginário que permite à criança reorganizar a realidade concreta. O espaço lúdico permite que a criança crie uma relação com a cultura, sem o limite da realidade concreta ou material. O espaço de brincadeira possibilita à criança ex-

perimentar, saciar a sua curiosidade, fazer descobertas, enfim, criar (SARTORI, ALVES. SOMMERHALDER, 2015).

Durante as brincadeiras, elas conversavam entre si, compartilhando suas várias vivências culturais, dialogando ainda sobre episódios vividos em ambientes escolares e não escolares. Para as crianças, qualquer espaço e tempo são suficientes para construir uma brincadeira. Um dia chuvoso no retorno para casa reflete essa sensibilidade para transformar o trajeto do ônibus até suas casas apostando corrida.

Algumas crianças descem na porta de casa, outras descem na esquina, pois a rua que dá acesso à casa é estreita e não permite a entrada do ônibus. A chuva estava forte, aspecto de tempestade e não apresentava indícios de que iria parar rápido. Por sorte já havíamos passado as três porteiras. Ao chegarmos ao próximo ponto, a monitora pediu para que Igor e Amanda aguardassem. Enquanto esperavam, Igor sugere uma brincadeira: começa a falar das regras sobre a mochila na cabeça (para não molhar) e o tiro na corrida para apostar quem chegaria primeiro. Rapidamente, os dois desceram do ônibus rindo, o garoto segurava o caderno sobre a cabeça. Amanda também ria e, empolgada, se preparava para descer correndo, dizia que seria rapidinho. Os dois estavam alvoroçados, com os olhos arregalados. Abotoaram suas blusas e no ‘1, 2, 3 já’ dispararam correndo, tentando desviar das poças e pedras e, por vezes, se trombando (DIÁRIO DE CAMPO V).

O pretexto da chuva revela o quanto cada episódio era um convite para brincadeiras originadas do espírito curioso e inventivo da maioria das crianças daquele ônibus. Elas fazem das circunstâncias momentos oportunos para a criação de uma nova brincadeira. Tonucci (2005) nos aponta que, ao brincarem, as crianças descobrem o mundo, seus mistérios e leis assim como experimentam seus conhecimentos e habilidades e aprendem a conhecer os outros. Vivendo essas experiências, seja sozinha ou com amigos, desafia-se e os desafia a cada situação, experimenta o que sabe e o que não sabe fazer, alcança novos níveis e novos objetivos, como propôs Igor a Amanda, ao desafiá-la a correr pela chuva para chegarem em suas casas.

Na mesma perspectiva, observamos um grupo de meninos brincando de “bater cartinhas” no fundo do ônibus, uma atividade lúdica muito comum entre os meninos principalmente, e de alcance geracional. De todo modo, trata-se de uma forma particular de vivenciar essa brincadeira e que diz respeito a esse grupo de meninos. Relaciona-se a esse grupo de brincantes e ao modo como organizam a brincadeira no que tange, por exemplo, às regras.

Costumeiramente, noto que estão sentados/as nos mesmos lugares. Os mais jovens à frente e os mais velhos atrás. Nas últimas inserções percebi que os meninos do fundão têm brincado de “bater cartinhas”. Criam um jeito próprio de se organizarem. Sentam-se nos cinco bancos traseiros, dois a cada lado, de maneira que o banco do meio fica vago, é o lugar onde apoiam as cartinhas empilhadas. Sentada na poltrona imediatamente à frente do grupo, ouço a forma de organização. Organizam-se em duplas para a disputa. Percebo que seguem a

viagem assim: ora riem ora acontece alguma discussão sobre as regras, como se algum deles tivesse desrespeitado (DIÁRIO DE CAMPO X).

Estar ao lado e ouvir o que as crianças tinham diziam, com a observação participante e questionamentos da realidade inserida, pode auxiliar a compreensão dos processos educativos construídos por esse grupo. Apoiamo-nos em Freire (1993) para refletir o papel social da escola, o qual apresenta a função comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, que respeita as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. O espaço escolar possui maneiras próprias de organizar-se e de relacionar-se com outras culturas produzidas e compartilhadas entre os sujeitos. Dessa forma, compreendemos que as experiências infantis também têm lugar na escola, sendo assim, entendemos enquanto um lugar para a interculturalidade.

Outras brincadeiras realizadas pelas crianças também estavam marcadamente envolvidas por objetos lúdicos tecnológicos, produzindo assim uma cultura lúdica infantil contemporânea, que é vivida e transmitida entre elas. Nesse contexto, destaco um momento junto às crianças que sentaram no fundo do ônibus:

Olho para as poltronas localizadas na parte do ônibus e vejo os meninos com seus celulares nas mãos e me aproximo para tentar descobrir o que tem de tão interessante nos aparelhos para estar com eles desde seu primeiro momento dentro do ônibus, ainda em frente da escola [...]. Eles me explicam sobre o joguinho *bubble bash* que é feito pela conquista de fases até chegar ao final, como eles chamam: “até zerar o jogo” [...]. Marcos sugere me passar o aparelho para que eu aprendesse (DIÁRIO DE CAMPO II).

Kishimoto (2011) apoia-se em Brougère para esclarecer que o brinquedo é tanto um objeto industrial quanto artesanal e se apresenta como um suporte para a brincadeira. Esse brinquedo também está ligado ao consumo, sendo um produto da época e da moda. No grupo em questão, o uso de “joguinhos de computador” manifesta esse exemplo de produto da cultura lúdica contemporânea. O brinquedo é ainda algo que “representa a possibilidade de imaginarmos ser quem não somos, de estarmos em lugares e planetas diferentes, o prazer de satisfazer o desejo mesmo que de forma ilusória [...]” (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 16).

Cabe dizer que não compreendemos o brincar enquanto um meio para chegar a um fim. A produção do brincar não é um elemento naturalizado nas crianças, mas sim expressão e produto de culturas, enquanto possibilidade de ser e estar com os outros, pautado em referenciais intersubjetivos. A criança aprende a brincar por meio das relações com seus pares e com adultos e na descoberta de diferentes possibilidades de uso de objetos lúdicos (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Entre os processos educativos presentes no grupo, destacamos também a construção de estratégias próprias para resolver os conflitos decorrentes de um impasse durante as brincadeiras realizadas no ônibus e, ainda, a construção de formas de ajuda para reforçar os laços de amizade que as crianças entre 11 anos e 12 anos tinham com as crianças de menor idade.

Para Borba (2006, p. 41), “o brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensa-lo e recria-lo”. O brincar abarca e amplia saberes das crianças de si mesma, do outro e da realidade de que faz parte. Brincar é se encontrar com o que compõe o mundo e ao mesmo tempo com o que compõe cada ser, entendendo cada ser como sujeito de suas próprias descobertas e realizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que estar presente fisicamente no local onde a prática social acontece, é estar atento a quais processos educativos ali se desvelam. Nesse sentido, aproximamos os saberes sintetizados na pesquisa com as compreensões de Gonçalves Filho (1988, p. 107):

A atenção para o efetivo, o material, não reclama uma razão empirista, de olhos imediatos, que viesse apenas frisar nas coisas *sentidos objetivos, unívocos, invariáveis*. Tampouco reclama uma razão transcendental, sem olhos, que, por sua vez, fosse doadora de *sentidos essenciais às coisas*. Mas a atenção para o efetivo, o material, reclama uma razão de olhos inseridos e acolhedores, que tece sentidos sempre entranhados no interior de nossos encontros concretos com o mundo humano: aí onde pensarmos por perspectivas e não metafisicamente.

A partir deste estudo, identificamos o brincar como o principal processo educativo construído pelas crianças durante o traslado do ônibus escolar rural. No interior do ônibus, elas se relacionaram umas com as outras, com a monitora e com a pesquisadora e, por meio das brincadeiras, ensinaram e aprenderam significativos aspectos para a convivência naquele grupo, como observado nos momentos de acolhida por parte das crianças mais velhas às mais novas, nas condutas que respeitaram o espaço e tempo de cada uma e a aprendizagem da importância de cumprir as regras de segurança com o veículo em movimento.

Mediante o convívio com o grupo, percebemos que as brincadeiras vivenciadas pelas crianças foram relevantes para que elas pudessem afirmar sua identidade e compartilhá-la com a pesquisadora. Para além da afirmação da cultura, a experiência de pesquisa junto ao grupo promoveu a construção de novos saberes acerca dessas crianças, possibilitando estreitar vínculos e relações com a identidade social infantil.

Podemos destacar que a breve convivência com essas crianças de comunidades rurais frequentadoras de escolas urbanas foi disparadora para instigar a produção de novos estudos na interface cultura lúdica, processos educativos de crianças e escolas urbanas e no campo.

Silva (2003, p. 191), em estudos realizados com afrodescendentes e africanos:

[...] dizem eles que, desde muito cedo, se veem diante do dilema de partir para a cidade, em busca de emprego, educação e melhores condições de vida ou de permanecer na comunidade. “Os jovens veem muitos atrativos na cidade que na roça não tem. Tem mais conforto, tudo parece ser mais bonito e mais fácil.” A escola não tem de ensinar o desprezo pelas nossas coisas. Tem de dar valor para as mãos com calo do menino que trabalha com a enxada [...].

É inegável que, além das compreensões acerca das possibilidades do brincar inerente à faixa etária com a qual estivemos envolvidas nesse período de estudo, é preciso fomentar discussões sobre o respeito e a valorização da diversidade de experiências culturais (entre essas as lúdicas) de crianças, especialmente de crianças de comunidades rurais que, por vezes, cotidianamente vivem situações de depreciação por residirem em um perímetro não urbano. Atrelado a esses entendimentos, compreendemos o brincar como direito da criança e como linguagem infantil, pois brincando as crianças podem expressar seus modos de ser. Por meio das suas ações, podemos conhecer melhor a cultura produzida pelas crianças da zona rural, a qual, muitas vezes, não é reconhecida em espaços sociais urbanos, sobretudo na escola. A brincadeira é uma forma de aproximação entre essas crianças, enquanto seres humanos em busca da humanização, na condição de cidadãos e cidadãs de direitos e deveres.

Contudo, reconhecemos ser um trabalho inicial e que deve ser incrementado com a produção de novas investigações, que privilegiem o conhecimento e a compreensão de processos educativos construídos pelas próprias crianças, no âmbito de suas produções culturais e em diversas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARROYO, M. G.; SILVA, Maurício Roberto da. Corpo precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: _____. **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 23-55.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed., Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Notas de campo. In: _____. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**, Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BORBA, A. M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2006, p. 33-45.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº. 8.069 de 1990. Índice elaborado em São Carlos: Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, São Carlos, 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, Brasília-DF, 1997, 96p.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez., 1998.

_____. **Jogo e educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

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

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., p. 45-185, 2008.

CARVALHO, R. S. de. **Participação infantil**: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana [on-line]. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-29082011-123038/>. Acesso em 22/07/2014.

DAHLBERG, G. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence. Tradução de Magda França Lopes, Porto Alegre: Artmed, 2003.

FIORI, E. M. **Educação e Política**, Porto Alegre, L&PM, 1991.

FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar, 1. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES FILHO, J. M. Olhar e memória. In: _____. NOVAES, A. (Org.). **O olhar**, São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 95-124.

KISHIMOTO, T. M. A criança e a cultura lúdica. In: _____. **O brincar e suas teorias**, São Paulo: Cengage Learning, 2011, p. 19-32.

LOGARAY, M. L. B. de. A institucionalização das crianças e infâncias nas sociedades contemporâneas. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 3, p. 38-49, jul./dez., 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: E.P.U., 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade, Petrópolis: Vozes, 2001.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: _____. MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas, Porto Alegre: Editora Universidade do rio Grande do Sul/ Sulina, 1999, p. 61-93.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. Reunião Anual da ANPED, 32, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2009, p. 1-17.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 30/06/2014.

SARTORI, G. D.; ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. A cultura lúdica infantil em parques públicos: qual o espaço e tempo para brincar? **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 19, n. 3, p. 401-408, set./dez., 2015.

SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBORA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G.;

SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações ético-raciais no Brasil, São Carlos: EDUFSCar, 2003, p. 181-197.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender, Curitiba: CRV, 2011.

STROPASOLAS, V. L. Os significados do corpo nos processos de socialização de crianças e jovens do campo. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. da. **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 153-184.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VEIGA, J. E. A relação rural/urbano no desenvolvimento regional. **Cadernos do CEAM**. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, UnB, v. 17, p. 9-22, fev. 2005.

Submetido em: 10-10-2015

Aceito em: 30-6-2016