

Universidade do Estado do Pará

Centro de Ciências Sociais e Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado



Shirley Silva do Nascimento

**Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências
lúdicas de crianças da comunidade quilombola
Campo Verde/PA**

Belém – Pará
2014

Shirley Silva do Nascimento

Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas
de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho.

Belém – Pará
2014

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação – UEPA – Belém – Pará

N244s Nascimento, Shirley Silva do

Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA / Shirley Silva do Nascimento; Orientadora: Nazaré Cristina Carvalho – Belém, 2014.

171 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

1. Saberes 2. Brinquedos. 3. Brincadeiras 4. Crianças 5. Comunidade Quilombola – PA. I. Carvalho, Nazaré Cristina. (Orient.) II. Título.

CDD 21^a ed.: 371.3079

Shirley Silva do Nascimento

Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas
de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do Centro de Ciências Sociais e Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho.

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho – Orientadora
Doutora em Educação Física e Cultura

.....
Prof^a. Dr^a. Denise de Souza Simões Rodrigues – Examinadora Interna – UEPA
Doutora em Sociologia

.....
Prof^a. Dr^a. Laura Maria Silva Araújo Alves – Examinadora Externa – UFPA
Doutora em Psicologia da Educação

Examinada em: 29/ 08/ 2014.

Belém – Pará
2014

Ao meu pai Sebastião Aguiar, a minha mãe Maria das Neves, e ao meu irmão Eduardo por todas as brincadeiras compartilhadas, pois assim temos muito de cada um, no pouco de nós. Por me permitirem ser quem sou, a partir do desejo lúdico que embala a minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me desamparou e, fosse nos momentos de aflição e felicidade, acariciou-me da mesma maneira, nunca deixando-me sozinha.

Ao meu pai, Sebastião Aguiar, por todas as formas de se fazer presente em minha vida, e por todo cuidado e carinho dedicado a mim.

A minha mãe, Maria das Neves, pela inspiração diária, para que eu queira ser cada dia melhor, e por todo cuidado e carinho dedicado a mim.

Ao meu irmão, Eduardo Nascimento, e ao meu namorado-amigo, Marcelo, por terem se privado dos seus tempos para me levarem e buscarem em Campo Verde, e por o todo amor destinado a mim.

Às crianças da minha família: Pedro Gabriel, Kaleo e Mel, por alimentarem em mim a vontade de brincar.

À Elren Passos, pelo seu exemplo de fé e determinação.

A minha amiga Lyandra Matos, pela parceria e cumplicidade, especialmente durante a pesquisa.

A minha amiga Cláudia Barros, pela história de amizade construída e por todo carinho que tem por mim.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação, na pessoa da professora Socorro França, que sempre me recebeu com carinho.

Ao Mauro, ao Jorginho e à Raissa que, para além de secretários do Programa, se tornaram parceiros durante essa caminhada.

A minha orientadora, Cristina Carvalho, por sua essência humana que se desdobra em sorrisos, simplicidade, cumplicidade, amorosidade, sensibilidade, responsabilidade e dedicação. Para além das trocas teóricas, obrigada pelas trocas de afeto, carinho e respeito. Você é a confirmação que podemos ser “ludicamente sérias”!

À professora Bel Fares, pela simplicidade e amor de suas ações.

À professora Denise Simões, pelas contribuições direcionadas a esta dissertação e pela humildade com que constrói suas relações.

Aos demais docentes do Mestrado, pelo esforço em garantir a qualidade do Programa.

À professora Laura Alves, pelo cuidado com que fez as considerações sobre esta pesquisa.

Às colegas de Mestrado Sabrina e Kezya, com as quais dividi teorias e momentos relacionados à pesquisa com crianças.

À turma de Mestrado, por todas as trocas de conhecimento.

À Nathália Cruz pela forma ética, cuidadosa e competente com que realizou a revisão da escrita deste texto.

A minha instituição de trabalho, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – *Campus Castanhal*, no nome de minha coordenadora, Márcia Brito, pela forma humana e compreensiva com que sempre me tratou e que não mediu esforços para que eu pudesse finalizar este Mestrado.

A minha primeira turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Quilombola do IFPA – *Campus Castanhal*, pelas experiências compartilhadas e por despertarem em mim a vontade de saber mais.

Ao Leônidas, por ter sido meu elo com Campo Verde, colaborando incansavelmente para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

A Dona Maria, avó de algumas crianças, que cedeu a sua casa e o seu quarto durante minha permanência na comunidade, além de sua alegria e carinho.

Aos pais e responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa, pela confiança e credibilidade no meu trabalho.

A elas, as crianças, que colaboraram para a realização desta pesquisa, que me acolheram entre seus brinquedos e brincadeiras, que confiaram a mim os seus saberes lúdicos. Obrigada pela companhia, pelos ensinamentos, pelo carinho!

Tessituras do Brincar

Enquanto brinco,
teço.

Nas tessituras do brincar,
ressignifico o mundo,
aprendo a (re)inventar,
desdobro-me criativamente.

Neste movimento,
caminho.

Construo saberes
que aprendo-ensinando
e ensino-aprendendo.

Saberes do brincar e dos brinquedos
concretizam-se na busca
de saciar-me como criança
que nunca cansa de imaginar.

(Shirley Nascimento)

RESUMO

NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA**, 2014, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2014.

Esta pesquisa tem como questão central desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade remanescente de quilombo Campo Verde, localizada no município de Concórdia do Pará/PA. Para tanto, desdobram-se os seguintes questionamentos: Quais os brinquedos e brincadeiras vivenciados pelas crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA? Quais os saberes manifestados nas relações entre os brinquedos, brincadeiras e as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA? De que forma as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA vivenciam esses saberes? A partir desses questionamentos foram formulados os seguintes objetivos: Analisar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA; Identificar os brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA; Investigar quais os saberes manifestados nas relações entre brinquedos, brincadeiras e as crianças de Campo Verde/PA; e, Verificar de que forma as crianças da comunidade Campo Verde/PA vivenciam esses saberes. As crianças que participaram da pesquisa foram 10 (dez), sendo 4 (quatro) meninas e 6 (seis) meninos, com faixa etária entre 6 (seis) e 12 (doze) anos, moradoras de Campo Verde/PA, as quais têm relações de parentesco e de vizinhança. O percurso metodológico caracterizou-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. A coleta dos dados se deu por meio de levantamento bibliográfico, realização de rodas de conversas, de observação, de entrevistas e de registros fotográficos. Para as análises, buscou-se a orientação no método da Análise de Conteúdo. Com esta pesquisa, compreendeu-se que as crianças são sujeitos de suas vivências e criações lúdicas, as quais não estão desvinculadas da realidade vivida, pois os processos criativos envolvem-se na prática do brincar, resignificando objetos e contextos, a fim de saciarem-se ludicamente. Neste fazer lúdico, observou-se a concretização de saberes que perpassam por relações culturais, estabelecidas e movidas pela espontaneidade das crianças na relação com seus brinquedos e brincades, os quais podem ser interpretados como saberes que envolvem a natureza, saberes sobre os possíveis perigos presentes nos rios, nas matas, nos ramais, o saber do cuidar, entre tantos outros saberes. Essas tessituras lúdicas constituem-se em processos culturalmente construídos, nos/pelos quais se produz conhecimento e se faz educação.

Palavras-chave: Saberes. Brinquedos. Brincadeiras. Crianças. Educação.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Knowledge, toys and games: ludic experiences of children from the quilombola Campo Verde/PA community**, 2014, 171 f. Dissertation (Masters in Education), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2014.

This research has as main issue unraveling the kinds of knowledge in toys and children's games from quilombola community Campo Verde/PA located in the town of Concórdia do Pará/PA. To do so, the following questions were asked: Which toys and games are experienced by children from quilombola community Campo Verde? What kinds of knowledge are shown in the relationships between these toys, games and the children? In which way do the children from the quilombola community Campo Verde have lived these types of knowledge? Across these issues the following goals were done: analyze types of knowledge current in children's toys and games from quilombola community Campo Verde; identify children's toys and games from Campo Verde; investigate which types of knowledge are shown in the relationships between toys, games and children from it; and, verify in which way children from the Campo Verde community have lived these types of knowledge. The number of children who participated in the survey were 10 (ten), it was 4 (four) girls and 6 (six) boys, with age group ranged between 6 (six) and 12 (twelve) years old, residents of Campo Verde community, which ones have got blood and neighbourhood relations. Methodology was characterized as a field research of qualitative approach. Data collect was made through bibliographic search, group talk, observation, interviews and photographic register. For analysis, it was guided by Content Analysis method. Through this research, it was understood that children are subjects of their backgrounds and ludic creations, which are not detached from the reality lived, since creative processes are involved in practice of playing, resignifying objects and contexts, in order to be ludically satisfied. In this ludic doing it was noticed a concretization of types of knowledge that go through cultural relations, established and moved by children's spontaneity in the relation with their toys and playing, which can be read as types of knowledge that involve nature, kinds of knowledge about possible dangers in rivers, woods, canals, the knowledge of taking care, among so many others. These ludic tessitures are constituted in culturally built processes, in/through which knowledge is produced and education is made.

Keywords: Types of knowledge. Toys. Games. Children. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQUINEC	Associação de Remanescentes de Quilombos de Nova Esperança de Concórdia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPISP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
FCP	Fundação Cultural Palmares
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
MSTB	Movimento dos Sem Teto da Bahia
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Trajeto de Belém a Concórdia do Pará	43
Mapa 2 – Localização da comunidade Campo Verde/PA	43
Mapa 3 – Ilustração do lócus de estudo	48

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Jogo de bilhar	19
Foto 2 – Momento em que fui conduzida pelas crianças às casas de outras crianças	29
Foto 3 – Crianças assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	29
Foto 4 – Ensaio da conversa com as crianças	30
Foto 5 – Ramal de acesso ao lócus do estudo (espaço delimitado dentro de Campo Verde/PA)	46
Foto 6 – Exposição dos brinquedos industrializados	87
Foto 7 – Vivências individuais das crianças com os brinquedos	88
Foto 8 – Brinquedos criados pelas crianças (carro, barco, “fufu” e jogo de bilhar, respectivamente)	92
Foto 9 – Crianças construindo bilhar, revólver, “fufu” e saia, respectivamente	93
Foto 10 – Expressões da <i>mimicry</i> e <i>inlix</i> em algumas vivências lúdicas das crianças	107
Foto 11 – Crianças brincando de montagem com copos descartáveis	109
Foto 12 – Espaços do brincar das crianças (da direita para a esquerda: ramal, campo de futebol, pátio, rio, terreiro, casa de farinha, sede, quintal e mata, respectivamente)	113
Foto 13 – Um dos momentos que uma das crianças foi surpreendida escondida na mata	118
Foto 14 – Crianças balando no caminho da mata	119
Foto 15 – Crianças pendurando-se umas por sobre as outras ou nos galhos das árvores	119
Foto 16 – Transformando o espaço para brincar de chutes a gol	120
Foto 17 – Brincadeira de pular cipó, na sede	121
Foto 18 – Crianças brincando coletivamente de pular corda com o cipó, na sede	122
Foto 19 – Crianças brincando de “se quebra o touro”, na sede	124
Foto 20 – Crianças brincando de pira se esconde	126
Foto 21 – Crianças escolhendo quem será o “pegador” para brincar pira garrafa no terreiro	126

Foto 22 – Criança escondida brincando de pira garrafa no terreiro	127
Foto 23 – Crianças descascando mandioca no retiro	128
Foto 24 – Criação do barco no retiro	130
Foto 25 – Retirada de elementos da natureza	131
Foto 26 – Crianças conversando enquanto criavam seus brinquedos	131
Foto 27 – Criança fazendo peconha para subir no açazeiro	134
Foto 28 – Criança esperando o vento passar para continuar subindo no açazeiro	135
Foto 29 – Criança com cacho de açaí	136
Foto 30 – Percursos até o rio Bujaru, de canoa e a pé	138
Foto 31 – Criança subindo na árvore para saltar no rio	139
Foto 32 – Crianças brincando no rio Bujaru	140
Foto 33 – Crianças brincando no caminho de volta do rio	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes fictícios atribuídos às crianças que participaram da pesquisa	37
Quadro 2 – Resumo da Comunidade Campo Verde/PA	44
Quadro 3 – Resposta das crianças sobre o que é brinquedo	85
Quadro 4 – Nomes das brincadeiras relatadas pelos intérpretes da pesquisa	102

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE CAMPO VERDE/PA	16
2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
2.1 Tempos de descobertas	28
2.2 Caminhos metodológicos da pesquisa	31
2.3 Os intérpretes do estudo: as crianças	36
2.4 O lócus da pesquisa: a comunidade Campo Verde/PA	41
2.4.1 Delimitação do lócus de estudo	46
3 SABERES E CULTURAS: AS TESSITURAS TEÓRICAS DA PESQUISA	49
4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: CRIAÇÕES CULTURAIS LÚDICAS	66
4.1 Os brinquedos: desvendando os segredos culturais das criações lúdicas	75
5 SABERES, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: AS TESSITURAS LÚDICAS DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE CAMPO VERDE/PA	83
5.1 Os brinquedos das crianças de Campo Verde/PA: com o que brincam?	84
5.2 As brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA: do que brincam, com quem brincam, onde brincam?	98
5.3 Os saberes lúdicos das crianças de Campo Verde/PA: entre brinquedos e brincadeiras	115
CONSIDERAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	157
ANEXO	164

1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM AS CRIANÇAS DA COMUNIDADE CAMPO VERDE/PA

O interesse pela pesquisa justifica-se pela minha relação como professora da turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Quilombola, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Castanhal* (IFPA/Castanhal), que permitiu uma aproximação concreta com as comunidades remanescentes quilombolas das proximidades do município de Castanhal/PA. Este programa de formação de jovens e adultos é organizado a partir da pedagogia da alternância na qual, de maneira geral, os alunos vivem sua formação em dois tempos: o tempo escola (TE) e o tempo comunidade (TC). Sendo que, no TC os alunos levam atividades acadêmicas de pesquisa para realizarem na própria comunidade e os professores devem fazer as orientações na comunidade desses alunos, conhecendo um pouco a realidade vivenciada.

Durante a formação dos alunos da turma do Proeja Quilombola, entre os anos de 2010 e 2012, tive a oportunidade de visitar algumas comunidades. Essa experiência docente, durante o período de três anos, com as aulas de Educação Física e as realizações das visitas institucionais nas comunidades quilombolas, despertou em mim interesses investigativos. Durante esses momentos, tive acesso às práticas corporais e culturais dos alunos e a alguns saberes das próprias comunidades, como os saberes sobre as plantas medicinais, as práticas religiosas, a organização da produção comunitária por meio da agricultura familiar, tendo como principal produto a farinha. Pude conhecer os espaços do trabalho como a roça, o retiro, também conhecido como casa de farinha ou de forno, onde todos se reúnem para fazer o manejo da mandioca.

As experiências vivenciadas como docente do IFPA/Castanhal me oportunizaram participar de alguns momentos lúdicos das crianças da comunidade remanescente de quilombo Campo Verde, localizada no município de Concórdia do Pará/PA, mais precisamente em março de 2012, em virtude de uma solicitação institucional para acompanhar os alunos no TC. É pertinente dizer que essas saídas institucionais foram importantes para o fortalecimento do meu interesse em investigar as crianças das comunidades quilombolas, mas eu ainda não tinha clareza sobre o que buscar compreender, pois tudo parecia muito relevante, afinal,

eu estava vivenciando uma realidade que esteve distante de mim durante minha formação acadêmica.

Tudo parecia muito novo e desconhecido, pois as comunidades remanescentes de quilombo, assim como os sujeitos quilombolas, como são chamados na instituição, não eram realidades ou debates compreendidos por muitos docentes do IFPA/Castanhal, portanto, eu sempre fazia questão de participar das visitas no TC, no sentido de aprender mais sobre essa organização social e seus saberes culturais.

As visitas institucionais às comunidades remanescentes de quilombo eram sempre constituídas por um grupo de professores que trabalhavam com a turma, que era conduzido pelo motorista da instituição. Considero esta observação importante, porque, como seguíamos assim, em grupo, geralmente minha atenção como pesquisadora não era tão aguçada, pois as conversas paralelas durante a viagem eram sempre motivos para uma distração, fazendo com que eu não observasse os detalhes daqueles contextos.

Cada visita realizada, cada estranhamento vivido, faziam com que meu interesse por estudar os sujeitos de comunidades quilombolas fosse fortalecido. E, devido as minhas leituras e investigações acadêmicas anteriores estarem sempre relacionadas às vivências lúdicas, fosse na realização do jogo e da brincadeira ou até mesmo do lazer, sempre buscava observar também, durante as visitas de cunho pedagógico aos alunos do Proeja quilombola, como estavam organizadas, nas comunidades, as manifestações da ludicidade das crianças.

A visita à comunidade de Campo Verde/PA foi determinante para que eu pudesse presenciar o fenômeno a ser estudado nesta pesquisa, pois na ocasião em que estava orientando um dos alunos da turma do Proeja, fui surpreendida por gritos e risadas que vinham do fundo do quintal de uma casa, que sinalizavam a espontaneidade do brincar e, de longe, faziam transparecer o quão importante seria aquele momento.

Foi impossível não ser envolvida pelos gritos, risadas e aparente descontração, que vinham do fundo do quintal, embaixo de árvores, onde se agrupavam crianças, adolescentes e adultos ao redor de um brinquedo construído artesanalmente, adaptado pelas próprias crianças, algo que se assemelhava a um jogo de bilhar. Os gritos das crianças de Campo Verde/PA eram tantos, que a iniciativa de uma aproximação foi inevitável e a necessidade de compartilhar o

momento foi mais forte ainda, pois aquele brinquedo unificava risos e aguçava a minha curiosidade.

As crianças dessa comunidade, ao brincarem com o jogo de bilhar, pareciam ser desafiadas umas pelas outras. Ao perceberem que eram observadas por mim e por outros professores do IFPA/Castanhal, buscavam dar o melhor de si nas jogadas realizadas. Pareciam querer saciar a curiosidade daqueles desconhecidos visitantes que, com os olhares, perguntavam sobre aquela brincadeira. Nesse momento, tornamo-nos espectadores daquela realização lúdica.

A presença dos olhos curiosos dos professores do IFPA/Castanhal instigava a apreciação e manipulação do brinquedo pelas crianças da comunidade, que se alternavam nessa manifestação do brincar. Assim, reafirmo a compreensão de Huizinga (2012) ao enfatizar que o sentimento do prazer ou de satisfação aumenta com a presença dos espectadores, embora não seja essencial para esse prazer.

A partir desta observação inicial do brincar das crianças na comunidade de Campo Verde/PA, pude interpretar a ímpar capacidade destes sujeitos de vivenciarem sua ludicidade, a partir de ações criativas e interpretativas dos objetos disponíveis à imaginação dos criadores e dos cúmplices da criação, motivados pelos próprios interesses do brincar. Além disso, tal brinquedo era a miniatura de objetos lúdicos do cenário adulto da comunidade. Pude observar também que na estrada de acesso a esta comunidade, o jogo de bilhar estava presente em todos os pontos de bares existentes no caminho, vivenciado por jovens e adultos. Reconheço que esta brincadeira das crianças de Campo Verde/PA não está dissociada dos seus interesses lúdicos, nem das alternativas da sua própria realidade.

O jogo de bilhar criado pelas crianças de Campo Verde/PA era formado por uma tábua velha, coberta por um pano estendido e preso por tiras de borrachas de sandálias que não tinham mais uso, divididas por pregos em pares a cada canto, que formavam as caçapas. Este brinquedo estava sobre o tronco de uma árvore, que tinha a função de mesa. As petecas¹, ao invés de serem jogadas no chão, eram utilizadas na tábua do bilhar, agora transformadas em bolas de bilhar. Os tacos, para que pudessem ser suficientemente adaptados aos sujeitos que brincavam, eram os galhos de palmas de açazeiro².

¹ Bolas de gude.

² Palmeira brasileira que se desenvolve próximo às várzeas e matas de terra firme. Ocorre predominantemente na região Norte, principalmente nos Estados do Pará, Amapá, Maranhão e

Foto 1 – Jogo de bilhar.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

O momento acima presenciado despertou meu interesse pelos saberes lúdicos dessas crianças, a partir do encontro com seus brinquedos e brincadeiras, pois aquela construção que fomentou o entusiasmo nos seus criadores, por sua vez, consiste em um dos desdobramentos dessa cultura lúdica. Brandão (2002) afirma que os saberes são frutos das experiências de vida, considerando os diferentes aspectos sociais e estão vinculados ao senso comum, a partir das vivências práticas do cotidiano. Logo, os saberes lúdicos são aqueles que provêm das brincadeiras e dos jogos das crianças, considerando todos os elementos e ações lúdicas envolvidos nesses contextos.

As relações dos saberes das crianças de Campo Verde/PA estão vinculadas ao lugar para brincar. Huizinga (2012) compreende que a limitação do espaço é ainda mais flagrante do que a limitação no tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, no que diz respeito ao aspecto material ou imaginário, deliberado ou espontâneo e, até mesmo, validado pelo grupo social no qual estão inseridos os sujeitos da criação.

Compreendo que o quintal dessas crianças torna-se o espaço para aprender e brincar, conhecer e criar. Espaço de compartilhamento entre meninos e meninas, maiores e menores, pois são sujeitos de um mesmo grupo social e com necessidades latentes, que insistem em vivenciar a manifestação da própria

Tocantins. Seus frutos são pequenos, redondos, roxos, quase pretos, agrupados em cachos pendentes.

ludicidade. Como diz Brougère (2008, p. 9), “a criança dispõe de um acervo de significados. Ela deve interpretá-los: a criança deve conferir significados ao brinquedo, durante sua brincadeira”.

O jogo de bilhar havia sido criado por uma das crianças, a mais velha do grupo, no entanto, mesmo neste momento inicial, foi possível perceber que as demais crianças que vivenciavam tal brinquedo, tinham o conhecimento da criação, pois relatavam com clareza suas interpretações sobre a produção do brinquedo. Ao serem perguntadas sobre o jogo de bilhar, as crianças expressaram o orgulho pela criação, pois falavam euforicamente como jogar com o brinquedo. Para esclarecer a explicação, realizavam demonstrações da maneira de como vivenciavam aquele objeto do brincar. Neste momento, aqueles que tinham mais habilidade eram escutados, mas todos que estavam presentes jogavam.

Aquele momento reunia não somente as crianças, mas todos que quisessem ser cúmplices e aprendizes daquele fazer lúdico, envolvido por saberes, uma vez que a ideia de saber implica a ideia de ser sujeito, na ação do sujeito, na relação do sujeito com ele mesmo, na relação desse sujeito com os outros que co-constroem, controlam, validam e partilham esse saber (CHARLOT, 2000).

Em tão pouco tempo encontrei o saber do compartilhar existente na ludicidade das crianças desta comunidade. Compreende-se que “essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira, atitudes e capacidades, cultura e meio social” (BROUGÈRE, 2008, p. 51).

Aos poucos, fui adentrando o universo lúdico das crianças da comunidade de Campo Verde/PA. As minhas dúvidas sobre o jogo de bilhar, objeto da brincadeira, serviram de códigos de aproximação, pois a valorização do saber e as diferentes formas de vivê-lo foram respeitadas por mim. A insistência das crianças em contarem e revelarem seus segredos lúdicos possibilitou entender que a relação entre nós fora construída, ainda que precisasse ser fortalecida.

Dessa maneira, esta pesquisa emerge das observações e questionamentos feitos devido à aproximação com o jogo de bilhar, o qual me instigou a mergulhar no contexto lúdico das crianças de Campo Verde/PA, especificamente no que diz respeito aos seus brinquedos e brincadeiras, no sentido de desvendar os saberes presentes nos desdobramentos da cultura lúdica local.

As vivências lúdicas das crianças estão diretamente relacionadas ao ato criativo ou, como Vygotsky (2009, p. 9) chama, à “atividade criadora, sendo considerada toda a realização humana responsável pela criação de qualquer coisa de novo”. Então, os saberes lúdicos devem ser investigados de maneira a considerar o processo criativo do brincar, sem negar os conhecimentos presentes nesses atos expressivos no interior de um contexto cultural, o qual se realiza a partir das próprias crianças, permitindo a escuta de seus diálogos durante as brincadeiras, evidenciando o respeito às suas autonomias no processo criador.

A relevância em problematizar sobre os saberes lúdicos, ou seja, a cultura do brinquedo e do brincar a partir das vivências das crianças da comunidade Campo Verde/PA, perpassa pela proposição de novos olhares sobre os saberes existentes nas manifestações dessa ludicidade. Se os saberes culturais são construídos e transformados pelos próprios sujeitos nas suas relações e manifestações cotidianas, posso interpretar que as crianças desse lugar, enquanto brincam, constroem e validam saberes que permanecem presentes nas suas brincadeiras e na vida.

Para tanto, esta pesquisa volta-se ao seguinte problema de estudo: Quais os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade Campo Verde, no município de Concórdia do Pará/PA? A partir desta questão problema, outros questionamentos se fizeram presentes, a nortearem a pesquisa, são eles: Quais os brinquedos e brincadeiras vivenciados pelas crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA? Quais os saberes manifestados nas relações entre os brinquedos, as brincadeiras e as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA? De que forma as crianças da comunidade Campo Verde/PA vivenciam seus saberes?

De maneira a responder tais questionamentos, tem-se como objetivo geral: Analisar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade quilombola Campo Verde, do município de Concórdia do Pará/PA. Os objetivos específicos são: Identificar os brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA; Investigar quais os saberes culturais manifestados nas relações entre os brinquedos, as brincadeiras e as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA; Verificar de que forma as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA vivenciam seus saberes.

Reconheço esta pesquisa como uma possibilidade de conhecer a cultura lúdica e a manifestação da ludicidade entre as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA, considerando que os saberes podem ser compreendidos a partir das realizações cotidianas dos sujeitos, uma vez que são relações, representações e interpretações sociais e culturais constantemente construídas e compartilhadas na realidade vivida, sem esquecer que as vivências lúdicas são construções culturais e sociais (BRANDÃO, 2002).

O interesse por essa pesquisa parte do pressuposto de que, através dos brinquedos e brincadeiras, é possível interpretar os valores e saberes que permeiam as relações das crianças da comunidade Campo Verde/PA, sem negar as especificidades e possibilidades da criação e manifestação desses saberes concretizados nas suas práticas lúdicas.

No processo de realização deste estudo, o qual está voltado para as relações entre as categorias “brinquedos”, “brincadeiras”, “cultura lúdica” e “saberes”, foi necessário fazer uma busca no banco de dados de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período de 2009 a 2013, no sentido de perceber em quais áreas de conhecimentos tais categorias estavam inseridas. Além disso, elencar as produções científicas que, de alguma forma, se aproximavam do meu objeto de estudo.

Em relação à categoria “brinquedo” foram encontradas 28 (vinte e oito) dissertações de mestrado e 10 (dez) teses de doutorado. Sendo que aquelas primeiras estavam relacionadas às áreas da Administração, Economia, Psicologia, História, Matemática, Odontologia, Desenho Industrial, Enfermagem, Museologia, Educação Física e Educação. No que diz respeito às produções de doutorado, identifiquei as áreas de Engenharia de Produção, Enfermagem, Psicologia, Química, Medicina, Educação Física e Educação.

A categoria “brincadeira” apareceu em 68 (sessenta e oito) produções, sendo 51 (cinquenta e uma) dissertações de mestrado distribuídas nas áreas de Serviço Social, Sociologia, Artes, Educação Física, Educação Ambiental, Ciências Sociais e Humanidades, Psicologia, Matemática, História, Letras e Educação. E, 17 (dezessete) teses de doutorado nas áreas de Sociologia, Artes, Educação Física, Antropologia, Psicologia e Educação.

A categoria “cultura lúdica” esteve presente em 50 (cinquenta) dissertações de mestrado, nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades, Educação Física,

Psicologia, Ciências da Comunicação, Ensino de Física e Educação. Em relação às teses de doutorado, foram identificadas 11 (onze) produções referentes à Educação Física, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências Sociais e Humanidades, Letras e Educação.

As produções científicas, de acordo com o banco de dados da Capes, referentes à categoria “saberes” corresponderam 87 (oitenta e sete) dissertações de mestrado relacionadas às áreas da Psicologia, Ciência Química da Vida e Saúde, Enfermagem, Comunicação, Gestão Pessoal, Educação e Desenvolvimento Local, Ciências da Comunicação, Artes, Letras, Educação Ambiental, Antropologia, Educação Agrícola, Educação, Cultura e Comunicação, Matemática, Tecnologia, Recursos Maturais e Desenvolvimento local na Amazônia, Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Administração, Educação Escolar, História Social, Desenvolvimento e Gestão Social, Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Geografia, Ciência da Motricidade Humana, Educação Matemática, Ensino das Ciências, Linguagem e Ensino, e Educação. As teses de doutorado totalizaram 23 (vinte e três) produções nas áreas da Ecologia Aquática e Pesca, Educação Ambiental, Saúde Coletiva, Antropologia e Educação.

Observa-se que as categorias “brinquedos”, “brincadeiras”, “cultura lúdica” e “saberes”, aparecem em produções científicas relacionadas às mais variadas áreas de conhecimento, no entanto, existe a predominância quantitativa de escritos no campo da Educação, e o número de dissertações de mestrado sobrepõe o de teses de doutorado. Diante do levantamento realizado no banco de dados da Capes, destaco algumas produções que trazem discussões que se aproximam do objeto de estudo dessa pesquisa.

Guerra (2009), na sua pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), intitulada “Temporadas de Brincadeiras” traz como foco de estudo os jogos, os brinquedos ou as brincadeiras como realizações específicas de cada contexto, considerando a interferência de outros fatores próprios da realidade (espaço, questão climática, calendários, crenças), em que verificou temporadas de brincadeiras, apesar das alterações do repertório lúdico e das condições em que são praticadas.

Brandão (2010), na sua dissertação de mestrado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada “A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta em três contextos

diferenciados” apresenta aproximação com o objeto de minha pesquisa, visto que teve como objetivo investigar os processos de ressignificação e transmissão cultural, a partir das brincadeiras de “faz de conta” reconhecendo a identificação dos elementos advindos do contexto cultural local, embora o contexto escolar tenha sido o cenário dessa investigação.

Costa (2010), a partir da sua produção de mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), “O valor social do brincar para a criança: análise da brincadeira de rua na comunidade de Cachoeira Guarujá/SP” pode ser considerada importante para se pensar em pesquisas fora do contexto escolar, uma vez que traz um debate sobre os sentimentos que emergem da aproximação entre a criança e a rua, a partir da relação do brincar. Costa (2010) aponta que o brincar na rua propicia uma experiência social lúdica, embora não possa ser considerada satisfatória e dotada de um conteúdo capaz de contribuir com o aprendizado. Assim, o brincar na rua passa a ser uma atividade alienada e alienante, em função da simplificação dos jogos e brincadeiras em virtude das restrições do espaço para brincar.

É válido refletir sobre o posicionamento de Costa (2010), a partir da sua pesquisa, quando apresenta o entendimento de que a rua possibilita esta experiência social lúdica, mas, ao mesmo tempo, essa realização não é considerada satisfatória ou dotada de conteúdo para a aprendizagem da criança. Percebe-se que as manifestações lúdicas vividas pelas crianças em seu cotidiano precisam ser consideradas como objetos de estudo, no sentido de construir outras possibilidades e trazer novas reflexões sobre os saberes existentes nas realizações lúdicas das crianças em diferentes espaços.

Lima (2010), em sua dissertação de mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), intitulada “A criança e os artefatos lúdicos: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua” buscou compreender a relação das crianças com os artefatos lúdicos industriais e artesanais, a partir dos modos de brincar na rua e conclui que a cultura lúdica atua tanto no diálogo com a geração, quanto na disseminação entre os pares.

Na produção de Lima (2010), percebe-se que o contexto escolar não aparece como prioridade investigativa, pois a rua é compreendida como lócus da realização lúdica da criança e a cultura lúdica construída está alicerçada nas relações entre o brinquedo industrializado e o artesanal, a partir das manifestações

vividas pelas crianças com estes artefatos lúdicos. Assim, identifica-se que esta discussão traz algumas aproximações com o debate investigativo que proponho nesta pesquisa.

Silvestri (2010), traz em sua tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) intitulada “Crianças, brinquedos e professoras Brinquedistas: experiências e deslimites de ontem e hoje”, apresenta como eixo reflexivo o modo de como as crianças se apropriam e dão sentido aos brinquedos industrializados e aqueles confeccionados por elas, permitindo o diálogo entre resistência, distinções, transgressões e trocas.

Gouvêa (2011), em sua dissertação de mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), “Cultura lúdica: conformismo e resistência nas brincadeiras infantis na escola” pesquisou como crianças de 6 a 7 anos de idade expressam, em suas vivências de brincadeiras, a dinâmica da cultura lúdica e sua relação com as estratégias e táticas de controle e resistência que podem existir e atuar sobre as crianças na escola. Identificou que nas brincadeiras infantis há um saber específico que diz respeito à particularidade e forma de ser criança, e que se potencializado pode transformar a escola em um espaço de resistência, com vista a uma educação libertadora.

Souza (2011), em sua tese de doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), intitulada “A experiência de aprender com as crianças nos acontecimentos cotidianos” busca retratar os saberes das crianças, a partir da sua própria cotidianidade, considerando esse cotidiano no contexto escolar. Traz algumas aproximações com o objeto deste estudo, visto que reconsidera os saberes das crianças nas suas expressões.

Balaguer (2012), na produção de mestrado acadêmico em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), “Crescendo no MSTB: o brincar da criança do Movimento dos Sem Tetos nas ocupações da Cidade de Salvador” teve como objetivo descrever as brincadeiras ocorridas em duas ocupações do Movimento dos Sem Teto da Bahia (MSTB), buscando conhecer como as brincadeiras reproduzem o ambiente em que vivem essas crianças.

Queiroz (2012), na sua produção do mestrado em Psicologia pela da Universidade Federal da Bahia (UFBA), “Brincadeiras no território indígena Kaimbé”, buscou investigar como as crianças Kaimbé lidam com seu contexto de desenvolvimento, compartilhando criativamente a cultura ao brincar

espontaneamente nas áreas abertas da comunidade Massacará no Estado da Bahia. A autora percebeu que na interação com os parceiros de brincadeiras, os infantes não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente com sua recriação, coletiva e dinâmica, através da reprodução interpretativa dos saberes e fazeres que acessam no ambiente em que realizam suas experiências.

De maneira geral, a presença das crianças como sujeitos, nas produções acadêmicas, foi superior se comparada à de jovens, adultos e idosos. Percebi que, predominantemente, as pesquisas da Capes do ano de 2009 a 2013, partem do olhar do “outro” sobre a criança, configurando sinais de fragilidade no que diz respeito ao olhar da criança sobre si mesma, inclusive sobre suas próprias manifestações sociais e culturais. Entretanto, isso não significa a inexistência de produções científicas que apresentam outra forma de pensar e fazer pesquisas com crianças, em que elas mesmas são protagonistas de seus próprios conhecimentos, mesmo que a escola ainda seja o principal contexto dessas discussões.

A partir desse levantamento na Capes, considerando o período enunciado, entendo que exista uma fragilidade em relação ao número de produções relacionadas às temáticas voltadas aos saberes cotidianos das crianças, bem como aos saberes inseridos ou que perpassam pelas suas manifestações lúdicas. Segundo Campos (2008), em Educação, as pesquisas geralmente estão voltadas às observações e análises das crianças na condição de aluno, no contexto da escola, sendo que suas falas são interpretadas a partir da adequação ou não aos objetivos da instituição.

Deste modo, percebe-se que os estudos científicos com crianças, não é algo novo, no entanto, existem situações ainda limitadas em relação a essa maneira de como a criança é inserida ou insere-se na pesquisa. Daí a relevância acadêmica desta pesquisa, uma vez que propõe justamente pesquisar sobre os saberes presentes nas criações lúdicas das crianças, permitindo-as serem sujeitos dos seus saberes e que suas interpretações sobre as manifestações da ludicidade sejam consideradas como elementos principais.

É válido mencionar que este estudo volta-se ao reconhecimento de olhares interpretativos sobre as realizações do brinquedo e das brincadeiras das crianças, sem negar os processos educativos e formativos dessas manifestações, os quais se consagram na troca de saberes, buscando fomentar debates e pesquisas que possam considerar as brincadeiras como um direito das crianças, assim como suas

próprias expressões criativas e imaginativas, em que transitam relações entre seu grupo social, sua cultura, seus saberes, suas histórias e a educação.

Compreendo que este estudo irá contribuir com o debate, no que diz respeito às categorias “cultura lúdica”, “brinquedos”, “brincadeiras” e “saberes”, desconstruindo o entendimento sobre a escola como único contexto de formação, assim como a validação dos conhecimentos e das brincadeiras das crianças a partir, somente, do olhar do adulto. Pretendo trazer aqui um outro olhar sobre o brincar das crianças, que emerge da possibilidade de dialogar com os saberes advindos das relações vivenciadas com seus brinquedos e brincadeiras, sem desconsiderar o processo educativo existente nestas manifestações lúdicas, respeitando as crianças como protagonistas de suas ações.

Para abordar o entendimento sobre os saberes lúdicos, considero Benjamin (2002), Brandão (2002; 2007), Brougère (2008), Callois (1990), Charlot (2000), Geertz (1989), Huizinga (2012), Kramer (2009), Oliveira (2010), Thompson (1995), e Vygotsky (2009) que fortalecem a compreensão de que o brinquedo e as brincadeiras dialogam diretamente com as práticas cotidianas, impregnadas pela dinâmica sociocultural vivenciada pelo grupo no qual estão inseridas.

A proposição estrutural deste texto foi organizada considerando uma intenção relacionada ao ato de tecer, compreendido como o processo de construção cuidadosa e detalhada, perpassando pelos pontos estratégicos que desencadeiam a produção teórica pretendida, a fim de manter uma coerência entre as ideias e interpretações acerca do objeto de estudo.

Para tanto, está dividido em cinco seções: a primeira consiste nestas escritas introdutórias; na segunda, apresento o caminhar metodológico da pesquisa; na terceira, inicio as tessituras teóricas sobre a compreensão de cultura e saberes entrelaçando com a educação; na quarta, adentro no universo lúdico destacando os valores culturais e educativos dos brinquedos e brincadeiras enunciando a atividade criativa e imaginativa da criança; na quinta, propõe-se a retomada teórica interagindo com as tessituras lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, a partir de suas vozes e expressões, abordando os saberes que perpassam neste universo lúdico. Por fim, anuncio algumas considerações relacionadas às questões presentes no estudo.

2 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Tempos de descobertas

A realização de uma pesquisa exige que o pesquisador, além de elencar as técnicas de coleta de dados de acordo com o que propõem o estudo, tenha o cuidado de como se dará a execução referente à utilização dos instrumentos selecionados. É preciso compreender os diferentes elementos e situações que poderão interferir durante o processo, procurando criar alternativas preventivas ou imediatistas diante do contexto encontrado, de modo a manter a coerência durante o caminhar metodológico, sem fugir da ideia inicial.

Nesta pesquisa, pensando nas possíveis dificuldades encontradas, procurei fazer uma visita inicial exploratória à comunidade, realizada no início do mês de junho de 2013, com o objetivo de conhecer melhor o espaço, conversar com os familiares e responsáveis das crianças, esclarecendo sobre o estudo que seria realizado, e solicitar a autorização prévia para que os filhos pudessem colaborar com a pesquisa. Além disso, fui alertada de que deveria fazer um documento pedindo o consentimento do presidente da Associação de Remanescentes de Quilombos de Nova Esperança de Concórdia (ARQUINEC), oficializando a minha futura permanência e realização deste estudo.

Esse momento foi fundamental, pois pude verificar que a estrutura geográfica da comunidade poderia ser uma dificuldade para acompanhar as crianças nas suas convivências, visto que as concentrações de casas são distantes umas das outras, o que fez com que eu tivesse que delimitar um espaço dentro de Campo Verde/PA, mas isso, explicarei melhor quando apresentar o lócus de estudo.

Posteriormente, no início de julho de 2013, retornei à comunidade Campo Verde/PA e permaneci por cinco dias acompanhando o máximo possível as manifestações lúdicas das crianças em seu cotidiano. Algumas delas já me conheciam, devido a minha relação como docente de seus pais, facilitando a interação entre nós. No entanto, também tive que ir ao encontro de outras crianças que ainda não conhecia, conduzida por aquelas que já me conheciam.

O início do diálogo com as crianças foi relacionado aos aspectos éticos da pesquisa, ou seja, justifiquei a minha presença e o motivo da permanência na comunidade por um período, esclarecendo as questões envolvidas no estudo,

perguntei sobre o interesse delas em serem colaboradoras dessa proposta. Além disso, o termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado pelas crianças que não hesitaram em participar.

Foto 2 – Momento em que fui conduzida pelas crianças às casas de outras crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Foto 3 – Crianças assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Durante este momento de permanência na comunidade tive que construir estratégias para conhecer um pouco o perfil de cada criança e como reagiriam a minha presença ao serem entrevistadas ou convidadas a falar sobre o seus brinquedos e brincadeiras. Já havia conquistado um ponto positivo, visto que as

crianças imediatamente aceitaram este convite. No primeiro dia, a receptividade delas sinalizava que seria possível realizar uma tentativa de conversar. Então, resolvi fazer um ensaio, de maneira a criar situações para perceber de que forma elas se comportariam diante do diálogo e do gravador de voz. Este ensaio permitiu o reconhecimento de parâmetros de como falar com as crianças, de maneira a deixar as perguntas mais esclarecidas, construiu-se uma aproximação com o vocabulário e formas de expressão delas. Nesse momento, foi possível compreender que mesmo não sendo da mesma idade, as crianças de 6 (seis) anos não tinham dificuldade para dialogar sobre seus brincares e, da sua maneira, conseguiam responder coerentemente às perguntas realizadas.

Foto 4 – Ensaio da conversa com as crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Essa aproximação com as crianças fez com que eu percebesse que os momentos particulares não poderiam acontecer de maneira tão linear, pois a curiosidade as movia, fazendo com que estivessem sempre aos arredores, procurando ouvir e, por vezes, respondendo ou interferindo nas respostas das demais. Essa situação despertou a raiva e timidez daqueles que relatavam suas respostas. No entanto, identifiquei que tal comportamento também poderia ser interpretado como uma tentativa em ajudar o amigo a responder ao que era perguntado.

É válido destacar que, no decorrer da pesquisa, para conseguir os momentos reservados com as crianças, foi preciso agir estrategicamente, “roubando” alguns momentos oportunos durante o dia, procurando construir possibilidades. Como, por exemplo, enquanto as crianças brincavam e alguma estava desmotivada para a brincadeira, era o momento para uma aproximação; ou, durante o retorno de um passeio no rio, enquanto elas vinham correndo, querendo chegar uma na frente da outra, eu aproveitava aquela situação de dispersão temporária e ia construindo os diálogos particularmente.

Portanto, as execuções das técnicas de coleta dos dados se deram procurando respeitar os momentos e as disponibilidades das crianças, considerando a rotina local. Participei de alguns momentos lúdicos, visto que os convites para brincar eram realizados a todo instante pelas crianças e, dessa maneira, fui sendo inserida no contexto dos seus brincares, fazendo com que nossa relação fosse mais natural e espontânea.

2.2 Caminhos metodológicos da pesquisa

A realização da pesquisa exige do pesquisador um amadurecimento do olhar investigativo, uma vez que é este mesmo olhar que dará destaque a aquilo que se pretende investigar nas diferentes realidades vivenciadas, principalmente quando tomamos como referência o contexto da Amazônia paraense, constituído por tantas realidades diferentes e semelhantes entre si. A inserção no mundo investigativo é um aprendizado constante que demanda, especialmente, compromisso do pesquisador.

A escolha pelo método da pesquisa implica optar por um posicionamento investigativo em relação ao objeto de estudo, e o método possibilita a interpretação

do objeto de pesquisa que está carregado de sentidos, passíveis de alternativas de leituras e apresentações teóricas. A palavra “método”, de acordo com a origem grega, quer dizer “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”, e, por sua vez, em uma perspectiva filosófica e epistemológica, propõe os fundamentos para o exercício da investigação (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 26).

É necessário compreender que a metodologia consiste em possibilidades teóricas e planejamentos investigativos, os quais devem estar diretamente voltados a responder o problema de pesquisa e atender ao objetivo do estudo. Assim, o caminho metodológico deve apoderar-se, o máximo possível, do objeto de estudo a ser investigado, pois dominá-lo como um todo é algo ainda não provável, uma vez que toda realidade é dinâmica e passível de mudanças.

O estudo aqui desenvolvido trata-se de uma pesquisa de campo, pois compreendo que a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo precisa ser alimentada a partir da apropriação da realidade em que tal objeto se manifesta, possibilitando um diálogo e aproximação concreta com os elementos que constituem o fenômeno a ser investigado.

O estudo de campo exige que o pesquisador mergulhe na dinâmica da realidade na qual o seu fenômeno investigativo se manifesta e, assim, poder compartilhar de forma mais completa possível dessa realidade investigada, participando dos hábitos sociais, dos rituais, das práticas cotidianas, enfim, da cultura objeto de análise (MARCONDES, 2010).

Segundo Severino (2007) na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que o fenômeno ocorre, sendo, assim, diretamente observado, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos mais descritivos até estudos mais analíticos.

Justifica-se, dessa maneira, a opção pelo estudo de campo, visto que o próprio interesse pelo estudo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático que foi o fato de presenciar as crianças de Campo Verde/PA brincando com o jogo de bilhar. As inquietações que levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano (CRUZ NETO, 1994).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que procura respostas para questões muito particulares, pois considera um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a

um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Portanto, deve-se levar em conta que o significado cultural nem sempre é explícito e manifesto, mas, muitas vezes, encontra-se latente ou implícito e precisa ser explicitado pelo pesquisador. Por isso, a pesquisa qualitativa não pode restringir-se aos fenômenos descritos, entendidos como “fatos objetivos” manifestamente observáveis, mas devem ser reconstruídos em suas implicações latentes, em seus pressupostos não revelados de imediato.

As técnicas de coleta dos dados desta pesquisa se deram a partir de procedimentos específicos para cada necessidade investigativa, resguardando o entendimento de que não são estruturas metodológicas fechadas e inflexíveis, uma vez que a própria relação de pesquisa com crianças já sinaliza um processo dinâmico. A compreensão de alternativas de linguagens que possam fomentar o processo de escuta é fortemente debatida e compreendida como uma preocupação no contexto de pesquisas com crianças, haja vista que é preciso fazer com que elas se sintam parte da construção investigativa.

Esta pesquisa considerou as diferentes possibilidades de coleta de dados, no sentido de fomentar processos de comunicação que permitam um olhar crítico sobre o objeto como um todo, buscando garantir a coerência metodológica, para que os dados possam ser os mais íntegros possíveis, de maneira a respeitar a natureza do objeto de estudo. Entende-se que as técnicas da pesquisa podem ser entendidas como estratégias que se dão na relação entre o sujeito e o objeto de pesquisa, que envolvem as ações do pesquisador em processo investigativo como forma de acesso ao objeto pesquisado (GHEDIN & FRANCO, 2011).

Assim, as técnicas de pesquisa utilizadas neste estudo estão organizadas da seguinte maneira: 1) a realização do levantamento bibliográfico referente às categorias do estudo, o qual permeou todo o processo da escrita, no sentido de garantir o respaldo teórico e científico necessário à pesquisa; 2) realizou-se a entrevista individual, rodas de conversa, observação participante, registro fotográfico e gravação das vozes das crianças.

A entrevista é compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo. É uma técnica que permite a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções, e se constitui em importante recurso para a pesquisa qualitativa na educação, considerando ter a

educação uma dimensão social, histórica e cultural e ser um processo de construção da identidade (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010).

Para Severino (2007), a entrevista é uma possibilidade de interação, em que o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Dessa maneira, esta técnica de coleta de dados foi realizada na pesquisa na busca de ir ao encontro dos saberes existentes nos brinquedos e brincadeiras vivenciadas pelas crianças de Campo Verde/PA, em seu acontecer lúdico. As perguntas norteadoras da entrevista seguem no Apêndice C deste trabalho.

A roda de conversa foi utilizada como suporte para identificar os saberes das crianças ao falarem sobre seus brinquedos e brincadeiras. De acordo com Afonso e Abade (2008) a roda de conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão voltada a uma postura de escuta; constitui-se como uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos. A temática voltada às rodas de conversas estava relacionada às brincadeiras vividas pelas crianças na comunidade.

Esse momento permitiu outros desdobramentos, fazendo com que eu tivesse acesso aos brinquedos presentes nas manifestações lúdicas das crianças, bem como aos relatos de lembranças de algumas situações vivenciadas nos seus brincar. É importante frisar que durante todo o período de permanência na comunidade os diálogos com as crianças eram inevitáveis, no entanto, pontuamos acima os momentos formalmente metodológicos da pesquisa, o que, ao mesmo tempo, não invalidam as outras aproximações, as quais serão reapresentadas posteriormente no texto.

Em relação à observação, compartilho o que dizem Marconi e Lakatos (2010) ao reconhecerem-na como uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não se restringindo apenas ao ver e ouvir, mas a algo mais específico, examinando os fatos ou fenômenos a serem estudados, obrigando o pesquisador a estabelecer um contato mais direto com o contexto do objeto de estudo.

A observação vivenciada neste estudo aproxima-se da participante, já que “consiste na participação do pesquisador na comunidade ou grupo” (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 177). Existe o envolvimento nas atividades normais realizadas pelos observados, em que o observador procura vivenciar e trabalhar de acordo com

o sistema de referências de quem observar. Na pesquisa com crianças, principalmente relacionadas aos seus fazeres lúdicos, é inevitável manter o distanciamento, pois o brincar por si só é convidativo.

A técnica da observação utilizada na pesquisa procurou considerar os brinquedos e brincadeiras vivenciados pelas crianças direcionando o olhar para os saberes existentes nessas realizações. Pautou-se nos seguintes aspectos: do que brincam as crianças; onde brincam; quando brincam; com quem brincam, procurando interpretar os saberes que perpassam por tais elementos.

Para Severino (2007), a observação perpassa por toda pesquisa, desde o primeiro contato com objeto de estudo. De tal modo, a observação aconteceu durante todo o processo de realização da pesquisa, especialmente durante minha permanência na comunidade Campo Verde/PA, com o olhar instigado a acompanhar as manifestações das crianças a partir de suas realidades e vivências lúdicas.

Optou-se pelo registro fotográfico como técnica de coleta de dados devido à possibilidade da captura de imagens das manifestações das crianças relacionadas às brincadeiras e aos brinquedos. Tais registros não estão delimitados a uma leitura apenas ilustrativa do objeto de estudo, mas como um recorte histórico das práticas lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, relacionadas às concretizações dos significados e saberes emergentes dessas ações.

Para Martins (2009, p. 11), a partir das discussões inseridas no campo da Sociologia, “a imagem, sobretudo a fotografia por ser um flagrante revelou as insuficiências das palavras como documento da consciência social e como matéria-prima do conhecimento”. Diante deste olhar, as fotografias desta pesquisa são interpretadas como “flagrantes” do acontecer lúdico das crianças de Campo Verde/PA, principalmente relacionadas aos brinquedos e brincadeiras, de forma a somar com o que dizem as suas vozes.

A gravação das vozes das crianças foi utilizada como suporte na realização das entrevistas e rodas de conversas de maneira a tentar garantir a fidelidade aos relatos sobre suas vivências lúdicas, além de ser utilizada para capturar seus diálogos durante momentos mais espontâneos, relacionados aos brinquedos e brincadeiras. A gravação foi proposta no sentido de ir ao encontro dos detalhes da voz escutada, buscando considerar os sentimentos expressados no que é falado pelas crianças, bem como as possíveis interferências de risos ou silenciamentos temporários.

Os dados foram interpretados a partir da Análise de Conteúdo. Esta proposta de análise está, de maneira geral, metodologicamente voltada para a forma de interpretar os dados coletados na pesquisa, considerando as informações constantes sob as formas de discursos pronunciados em diferentes linguagens, seja por escrito, pela oralidade, por imagens e/ou gestos, manifestadas pelos sujeitos. “Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p. 121).

A Análise de Conteúdo procura descrever, analisar e interpretar as mensagens e enunciados de todas as formas de discursos, procurando conhecer e elencar o que está por trás das palavras e das diferentes maneiras de comunicação, ou seja, o que existe por detrás das linguagens do sujeito. Os discursos podem ser obtidos através das diversas formas de comunicação e interlocução, seja de maneira espontânea ou direcionada ou por meio de entrevistas e depoimentos. Dentre os autores que escrevem sobre esta proposta de análise, de acordo com Severino (2007, p. 122), está Bardin (1979).

Os aspectos éticos da pesquisa procuraram ser mantidos, obedecendo à Resolução 196/96, da Organização Mundial da Saúde, garantindo o sigilo em relação aos nomes verdadeiros dos sujeitos envolvidos, bem como, a solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, considerando os procedimentos quando sujeitos menores de idade são inseridos no estudo. Diante disso, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, resguardando os princípios científicos ao propormos pesquisa com crianças.

2.3 Os intérpretes do estudo: as crianças

A pesquisa proposta apresenta como intérpretes, crianças que nasceram e moram na comunidade Campo Verde/PA. O grupo é constituído por 4 (quatro) meninas e 6 (seis) meninos, com faixa etária entre 6 (seis) e 12 (doze) anos de idade. É válido ressaltar que a relação familiar é muito presente entre as crianças, especialmente pelas relações de parentesco e de vizinhança.

A escolha por essas crianças justifica-se devido ao meu primeiro encontro com elas em atividades docentes pelo IFPA/Castanhal, relacionadas aos alunos do Proeja Quilombola, pois busquei considerar as mesmas crianças que foram presenciadas brincando com o jogo de bilhar, como também a proximidade entre as

casas e a convivência já estabelecida entre elas. Apesar de existirem outras crianças na comunidade, a distância geográfica entre os espaços impossibilitou o acompanhamento de um grupo maior.

As crianças da pesquisa também participam das atividades relacionadas à agricultura familiar, acompanhando seus pais e responsáveis na casa de farinha, no entanto, as tarefas são distribuídas considerando a idade das mesmas, bem como o que são capazes de fazer como: descascar mandioca, carregar baldes de água, peneirar e amassar a mandioca. É válido esclarecer que durante as observações realizadas, tais atividades não foram rigorosamente exigidas, pois elas vão fazendo o que lhes era pedido, nos seus tempos, sempre com os adultos por perto, mediando o momento.

Nesta pesquisa, as crianças foram consideradas como intérpretes, visto que apresentaram suas próprias interpretações em relação aos sentidos e significados vividos na comunidade, deste modo, reafirmamos não querer silenciá-las. Nos escritos deste texto, elas foram identificadas com nomes fictícios, mesmo tendo a autorização para fazer o uso de suas imagens atribuímos esses códigos, buscando resguardar as informações referentes aos nomes próprios.

Quadro 1 – Nomes fictícios atribuídos às crianças que participaram da pesquisa.

INTÉRPRETES DA PESQUISA	NOMES FICTÍCIOS
A – menino – 6 (seis) anos de Idade	Bernardo
B – menina – 6 (seis) anos de Idade	Raquel
C – menino – 7 (sete) anos de Idade	Carlos
D – menina – 8 (oito) anos de Idade	Simone
E – menina – 8 (oito) anos de Idade	Rebeca
F – menino – 9 (nove) anos de Idade	Alberto
G – menina – 9 (nove) anos de Idade	Samara
H – menino – 10 (dez) anos de idade	Leonardo
I – menino – 11 (onze) anos de Idade	Walter
J – menino – 12 (doze) anos de Idade	Clebson

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Nesta pesquisa, compreendo as crianças como sujeitos de suas histórias. Suas vivências e vozes sobre os seus brinquedos e brincadeiras foram elementos fundamentais desta construção teórica. Assim, considero ser pertinente elencar os pilares teóricos que subsidiaram esse entendimento. De acordo com Rocha (2008), a tradição científica, principalmente no século XXI, envolvendo a criança como objeto de estudo, surge predominantemente na Medicina e na Psicologia e pauta-se na legitimação de saberes científicos na perspectiva de isolamento do indivíduo.

Segundo Rocha (2008), outros olhares sobre o lugar das crianças nas pesquisas a partir de outros campos de conhecimento, como a História, a Sociologia e a Antropologia, têm permitido que as questões relacionadas às crianças e às infâncias em estudos científicos sejam menos redutíveis. Então, “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças” (ROCHA, 2008, p. 44).

Outra questão problematizada em relação à infância, trazida por Sarmiento (2009), consiste na compreensão de que as razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos. Com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como seres humanos miniaturizados, como sujeitos “em trânsito” para a vida adulta, deste modo, foram analisados, prioritariamente, como objeto do cuidado dos adultos. Tais questões merecem ser rememoradas para que possamos engajar os marcos teóricos no sentido oposto, pois esta pesquisa propõe compreensões que sustentam o reconhecimento das crianças de uma comunidade quilombola, como sujeitos de saberes e de suas próprias criações, contrapondo-se ao olhar “invisível” sobre o protagonismos das crianças na sociedade.

Segundo Sarmiento (2009), as crianças precisam ser consideradas como atores no processo de socialização, e não como destinatários passivos da socialização adulta, pois, nas relações de interação e comunicação de saberes e valores sociais, as crianças, por vezes, ocupam o papel de transmissores e os adultos de receptores. Diante desta questão, é possível reconhecer a necessidade de fomentar discussões que permitam uma nova postura em relação ao reconhecimento das crianças e de sua participação social, desconstruindo o

pensamento de subordinação e inferioridade das mesmas, nos seus fazeres cotidianos, em detrimento dos adultos.

Pensar os saberes no contexto da infância pressupõe a desconfiguração dos papéis sociais pré-determinados pela sociedade, nos quais a criança é figurante. Assim, pesquisar sobre os saberes a partir das manifestações próprias das crianças, como os brinquedos e as brincadeiras, é atribuir-lhes o protagonismo negado por algum tempo. Para reforçar esta compreensão, compartilho das ideias de Kramer (2009), ao salientar a base sócio-histórica como uma perspectiva que consiste em conhecer as crianças e os adultos como sujeitos sociais, produtos e produtores da cultura, situados na história e como autores de suas histórias.

Nesta pesquisa, procuro enaltecer as crianças de Campo Verde/PA como sujeitos culturais, em cujas realizações lúdicas são criaturas e criadores de culturas, resguardadas e transformadas a partir dos saberes que nelas manifestam. “Histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos” (KRAMER, 2009, p. 171). Nisso reside o protagonismo das crianças.

Campos (2008), afirma a mudança radical necessária na atitude do pesquisador junto à criança, provocada pela Sociologia da Infância, cujo objetivo é dar voz à criança, sendo que a pesquisa deve ser movida, no sentido de captar essa voz que durante muito tempo foi silenciada. Ao enunciar as crianças de Campo Verde/PA como intérpretes da pesquisa, compartilho desse pensamento, uma vez que pretendo conhecer e priorizar o conhecimento das crianças, a partir de suas próprias vozes e das múltiplas linguagens do brincar, através das quais emergem os seus saberes, presentes nas relações vivenciadas no cotidiano.

Assim, ao falar sobre os intérpretes desta pesquisa, existe também o compromisso em desvelar as crianças que vivem em uma comunidade rural quilombola, lócus desta pesquisa, sinalizando a infância vivida por elas. E, dessa maneira, desconstruir a visão padronizada em relação ao ser criança, uma vez que ao garantir as suas vozes, pretendo enfatizar suas especificidades.

O fato de ter esclarecido às crianças sobre o que se tratava a pesquisa, bem como ter solicitado a autorização das mesmas para participarem do estudo, fez com que elas também se sentissem parte integrante do processo e pareciam querer colaborar a todo momento. Desde o início percebi que minha presença despertava o interesse das crianças em demonstrarem algumas de suas brincadeiras.

Reconheço este estudo como uma possibilidade de captar, por meio das vozes das crianças, suas manifestações lúdicas. Essa proposta exige uma vigilância permanente para que esta não seja mais uma produção científica que tenta interpretar a criança a partir do olhar do “outro”, mas sim, que suas vozes e saberes sejam valorizados e contribuam para a construção teórica desta pesquisa.

Campos (2008), traz algumas reflexões sobre as pesquisas com crianças, entre elas, a compreensão da idade, pois algumas crianças menores, na faixa etária de 7 (sete) a 10 (dez) anos, sentem dificuldade em se expressar oralmente. No entanto, durante a observação realizada, em relação às crianças de Campo Verde/PA, pude perceber que elas não estabelecem entre si uma segregação etária nas suas ações cotidianas, de modo que até os intérpretes mais novos conseguiram dialogar sobre os seus brincarés. Além disso, o tempo também deverá ser considerado, uma vez que envolver as crianças na pesquisa requer tempo, pois ajudá-las a encontrar formas de se expressar é trabalhoso e exige disponibilidade.

Para Campos (2008), a relação entre o adulto e a criança durante a realização da pesquisa precisa ser vista com cuidado. Ainda ressalta o respeito aos aspectos éticos da pesquisa, pois é fundamental ter o cuidado em explicar e esclarecer aos responsáveis e às instituições, quando existentes, sobre o estudo que será realizado. É indispensável ter a consciência de não expor as crianças diante das informações recebidas. É pertinente ser sensível, no sentido de evitar situações que possam provocar estresses ou sofrimento nas crianças. Os pesquisadores devem ter conhecimento da cultura local para evitar possíveis constrangimentos sobre a criança (CAMPOS, 2008).

Este estudo perpassa por esse novo contexto de pensar e fazer pesquisa com crianças e que reflete a resistência ao processo padronizador e homogeneizador sobre as crianças e as infâncias, tentando garantir que elas próprias falem de si, do que brincam e como brincam, de maneira a contarem os saberes lúdicos construídos e vividos na comunidade.

O diálogo “costurado” pode não ter sido completo, mas a sua incompletude convida-nos para outros encontros teóricos, os quais não serão esgotados neste momento, tampouco nesta dissertação, mas remete à necessidade do não calar, assim como, alimenta a vontade de penetrar nos saberes lúdicos das crianças de Campo Verde/PA, garantindo aos seus criadores o direito sobre suas criações relacionadas aos seus brinquedos e brincadeiras.

2.4 O lócus da pesquisa: a comunidade Campo Verde/PA

Para apresentar algumas informações acerca da comunidade remanescente de quilombo Campo Verde/PA considero as informações obtidas em conversas informais com alguns moradores durante o tempo de permanência na comunidade, bem como, os escritos de Santana (2010), nos quais faz um levantamento detalhado sobre a localização, algumas manifestações culturais e formas de organização da referida comunidade.

De acordo com os dados da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP)³ existem 127 (cento e vinte e sete) terras quilombolas no Brasil, sendo que 54 (cinquenta e quatro) estão localizadas no Estado do Pará. No município de Concórdia do Pará, estão localizadas as comunidades Campo Verde, Igarapé, Dona, Ipanema e Santo Antônio II, que juntas totalizam um número aproximado de 180 (cento e oitenta) famílias, numa extensão de terras de 5.981,3412 hectares.

Essas comunidades são representadas pela Associação de Remanescentes de Quilombos de Nova Esperança de Concórdia (ARQUINEC) e foram tituladas como quilombolas no ano de 2010. É válido destacar que a pesquisa foi realizada na comunidade quilombola Campo Verde/PA, visto que foi na mesma que as crianças foram presenciadas com o jogo de bilhar, momento lúdico que despertou meu interesse em desenvolver este estudo. Dessa forma, justifica-se a escolha desse lócus.

Segundo Santana (2010), Campo Verde é uma das comunidades negras paraense. O reconhecimento como comunidade remanescente de quilombo se deu por diferentes motivos, exigindo muitos momentos de encontro, conversas e esclarecimentos acerca da situação, assim como demandou uma melhor organização comunitária, originando inclusive a Arquinec, no ano de 2001.

A autodefinição como quilombola pelos moradores de Campo Verde/PA perpassou pela prevenção contra a perda da terra por parte das famílias que já moravam na comunidade, procurando garantir a titulação coletiva da posse da terra, evitando a possível venda de terras para estranhos. Os moradores garantiram, assim, a permanência na terra. Antes, a maioria das famílias era de posseiros, pois

³ Disponível em: <<http://www.cpis.org.br>>. Acesso em: 1º jun. 2014.

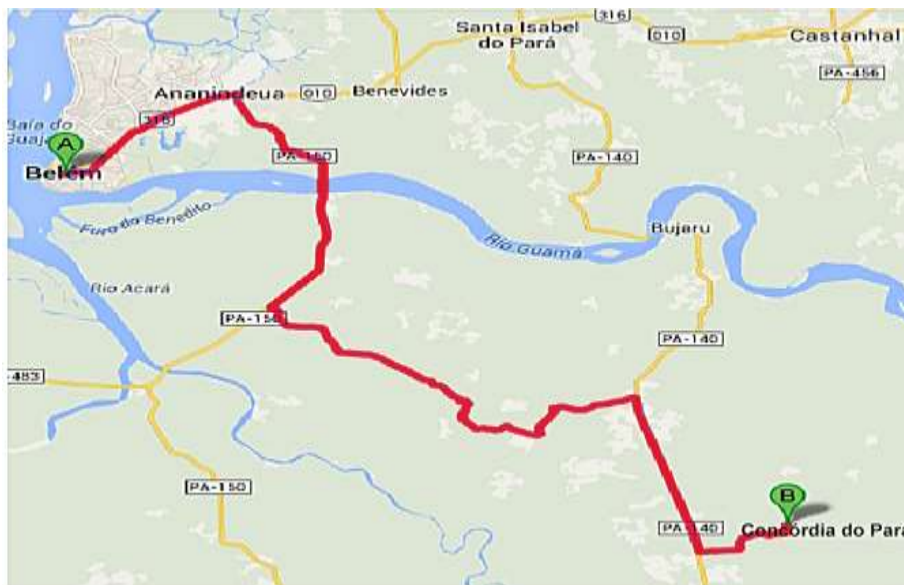
as terras pertenciam à União; mesmo os moradores que tinham a posse individual de suas terras aderiram à titulação coletiva (SANTANA, 2010).

Santana (2010) faz uma retomada detalhada sobre esse processo de regularização de Campo Verde, consultando os documentos envolvidos. Apresento aqui os marcos, de maneira resumida, a partir das considerações desta autora. Em abril de 2014, a Comissão Pastoral da Terra Guajarina e a Arquinec realizaram uma reunião para a autodefinição das famílias como quilombolas, formalizando o pedido ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em 2005, foi encaminhada à Fundação Cultural Palmares (FCP) a declaração de autodefinição da comunidade.

Em novembro de 2006, a FCP registrou Campo Verde/PA no livro de cadastro geral nº 07 – Registro nº 787 – Fl. 98, como comunidade de remanescentes de quilombo e emitia a certidão de autodefinição. No ano de 2008, por meio da Portaria nº 391, de 2 de novembro, o Governo Federal reconheceu e declarou-a como território quilombola, por meio da Arquinec, incluindo outras comunidades dos arredores como Santo Antônio, Dona e Ipanema, totalizando uma área de 5.802,1703 hectares de terra. Essa Portaria foi publicada em abril de 2009, e o título definitivo foi expedido em agosto de 2010. Tal processo de regulamentação perdurou um período de aproximadamente dez anos (SANTANA, 2010).

A comunidade está localizada às margens do rio Bujaru. Para chegar a este destino, foi preciso atravessar de balsa o rio Guamá, que dá acesso ao município de Bujaru, em seguida, percorre-se um longo caminho pela Rodovia Estadual 140, que leva ao município de Concórdia do Pará. Ao chegar ao centro desta cidade tive que adentrar na Avenida Transjutaí, que é uma estrada de chão batido que sinalizava a saída do espaço urbano para iniciar o acesso à zona rural, onde está localizada a comunidade quilombola Campo Verde/PA. Para ilustrar a localização geográfica do município de Concórdia do Pará, veja-se o mapa abaixo:

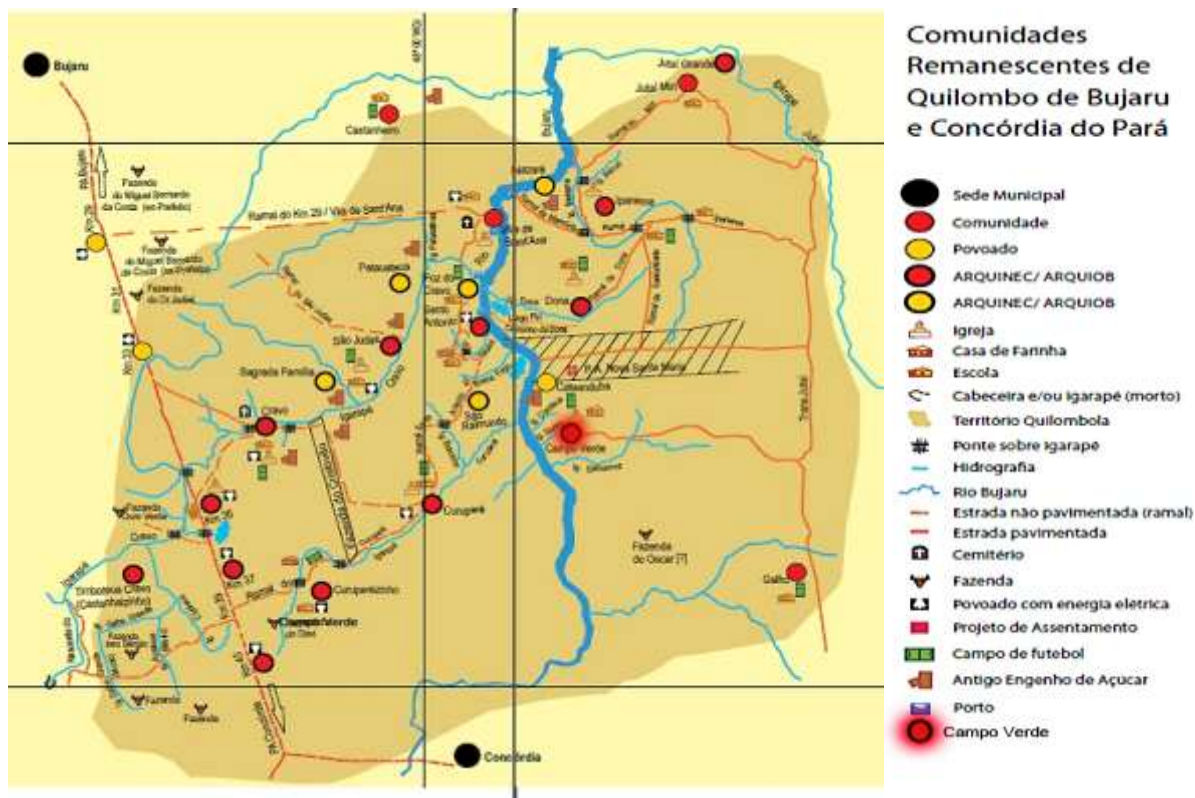
Mapa 1 – Trajeto de Belém a Concórdia do Pará.



Fonte: <<http://mapas.guiamais.com.br>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

No sentido de apresentar o caminho percorrido até chegar ao lócus do estudo, veja-se o mapa a seguir:

Mapa 2 – Localização da comunidade Campo Verde/PA.



Fonte: <novacartografiasocial.com/>. Acesso em: 24 abr. 2014.

É válido destacar que o caminho de acesso à comunidade de Campo Verde/PA apresenta algumas características que dificultam o acesso. A partir da entrada pela Avenida Transjutaí, a estrada é de chão, apresentando bifurcações que complicam o caminho para quem não está acostumado, às vezes, encontram-se rachaduras, grandes ladeiras e descidas. Este trajeto corresponde a aproximadamente 40 quilômetros, cercado de matas. É possível observar a presença de algumas casas e vilarejos às margens do trajeto.

Em relação à Campo Verde/PA, de acordo a CPISP, segue o quadro informativo abaixo:

Quadro 2 – Resumo da Comunidade Campo Verde/PA.

FICHA RESUMO DA COMUNIDADE	
Nome da Comunidade	Campo Verde
Nome da Terra	ARQUINEC
Município	Concórdia do Pará
Unidade da Federação	Pará
Dimensão da terra titulada	5.981,3412
Data da outorga do título	25/08/2010 (Incra)
Órgão Expedidor	Incra
Título registrado em cartório	Não
Existência e novo processo de titulação	Não
Data da última atualização	30/05/2014

Fonte: <<http://www.cpisp.org.br>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

De acordo com Santana (2010), Campo Verde/PA é atravessada por dois ramais, diversos caminhos, igarapés (Cipoteua e Cateanduba) e pelo rio Bujaru, possuindo uma área específica de 1.185,5124 hectares de terras. No período de permanência na comunidade, conversando com um dos pais das crianças envolvidas na pesquisa, obtive a informação de que moram na comunidade 60 (sessenta) famílias, totalizando um número aproximado de 237 (duzentos e trinta e sete) moradores.

Campo Verde/PA, por ser uma comunidade localizada na zona rural do município de Concórdia do Pará, e devido a grande extensão das terras, apresenta

uma organização de casas não tão próximas umas das outras, uma vez que dentro de Campo Verde/PA é como se existissem pequenos vilarejos, geralmente formados por lotes de terras de famílias, devido à atividade econômica que consiste na agricultura familiar.

Os filhos têm seus lotes de terras e suas casas próximas ao lote da mãe ou do pai, pois geralmente compartilham os mesmos espaços de trabalho, como a roça e a casa de farinha. A produção volta-se à plantação de mandioca, milho, feijão, arroz, e às criações de animais de pequeno porte. Os produtos são utilizados para subsistência, sendo que a farinha também é comercializada. Algumas moradoras são funcionárias da prefeitura, trabalhando como professoras.

Na entrada da comunidade visualizei a primeira concentração de casas, onde está localizada uma igreja católica, a sede da Arquinec e uma escola. Nos arredores da Igreja existem casas de moradores, inclusive a do presidente da Associação. Logo na chegada, observei a sinalização de uma obra do Governo Federal por meio de uma placa, referente à construção de sanitários domiciliares, fruto da organização e reivindicação do movimento quilombola desta localidade.

A comunidade é predominantemente católica. É válido mencionar que existe a devoção à Santa Maria, comemorada no mês de maio. Ainda, Campo Verde/PA tem como padroeiro São Tomé e como padroeira Santa Luzia, cujas festividades são realizadas nos meses de junho e dezembro, respectivamente; nas ocasiões, a comunidade participa da organização, realizando novenas nas casas dos moradores, brincadeiras, torneios de futebol e bingos. Segundo os pais de uma das crianças que participou desta pesquisa, na comunidade, existem organizações sociais como grupos de movimentos jovens, de mulheres, catequese e sindicatos. Ainda acontece todo mês de outubro, uma programação referente ao Dia das Crianças, que busca reunir as crianças, com entrega de brinquedos e brincadeiras, organizada pela comunidade.

Segundo Santana (2010) existia apenas uma escola em Campo Verde/PA que oferecia regularmente o ensino da alfabetização até a 4ª série do antigo 1º grau. No entanto, a partir da 5ª série, era preciso seguir até a comunidade do Galho, localizada a mais ou menos 8 km, que proporcionaria a formação até o 3º ano do ensino médio de maneira modular.

Em relação ao atendimento médico, é oferecido estrategicamente nas comunidades vizinhas como Galho e Curuperé. É válido salientar que na

comunidade há uma moradora que geralmente atende as pessoas, e é reconhecida pelo seu conhecimento sobre ervas medicinais usadas na produção de chás para prevenir ou curar alguma doença, além de ser benzedeira e parteira (SANTANA, 2010).

2.4.1 Delimitação do lócus de estudo

Devido às dificuldades observadas no que diz respeito ao tamanho da comunidade e à distância entre as casas, optei pela delimitação de um espaço, o qual tivesse maior proximidade e possibilidade de convivência entre as crianças da pesquisa. As relações nem sempre são totalmente de parentesco direto, mas acabam tendo um laço de aproximação devido à convivência comunitária e à vizinhança. Dessa maneira, do espaço acima destacado na imagem até o lócus do estudo, foi percorrido um caminho de aproximadamente 5 km.

Foto 5 – Ramal de acesso ao lócus do estudo (espaço delimitado dentro de Campo Verde/PA).



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Diante da dificuldade encontrada, busquei considerar um espaço delimitado dentro da comunidade Campo Verde/PA, onde, de certa forma, as casas estão mais próximas, favorecendo a convivência entre as crianças e o compartilhamento da rotina e de vivências lúdicas. Este espaço delimitado como lócus do estudo apresenta casas organizadas às margens de um campo de futebol, há também uma

escola multisseriada que atende às crianças da redondeza, e uma sede, uma espécie de barracão, destinado às reuniões dos moradores do local. Neste espaço moram aproximadamente sete famílias.

A chegada ao lócus do estudo, compreendendo esta delimitação dentro da comunidade de Campo Verde/PA, foi imediatamente demarcada pela observação dos espaços do brincar na comunidade, como um campo de futebol, que era o ponto em comum entre as casas que o cercavam. Próximo ao campo há uma escola de ensino multisseriado, onde estudam as crianças da redondeza.

Durante a permanência na comunidade pude observar que a principal produção econômica é a agricultura familiar com a produção da farinha, tendo como matéria-prima a mandioca. Há também uma pequena criação de galinhas e caprinos. É importante dizer que cada família tem sua roça e casa de farinha ou retiro, normalmente localizados no fundo dos quintais.

Esta apresentação do lócus do estudo, no sentido de compreender melhor a realidade dos sujeitos da pesquisa, possibilitou perceber que todo fenômeno apresenta um contexto que precisa ser considerado, de maneira a enriquecer as buscas investigativas ampliando as relações entre pesquisador e objeto de estudo. O lócus do estudo, de maneira geral, é um recorte do contexto da comunidade remanescente quilombola Campo Verde, localizada na zona rural de Concórdia do Pará/PA, envolvido por caminhos labirínticos de estradas e matas circundados por rios que resguardam a história, a cultura e os saberes de um grupo social. Para tentar trazê-lo de maneira mais completa, veja-se o Mapa 3, a seguir:

Mapa 3 – Ilustração do lócus de estudo.



Legenda: 1) Ramal; 2) Casa de tábuas (Raquel e Rebeca); 3) Casa de tábuas (morador); 4) Casa de tábuas (Breno e Walter); 5) Escola de tábuas; 6) Terreiro; 7) Sede (esteio e cobertura); 8) Mata; 9) Trapiche do rio; 10) Rio Bujaru; 11) Casa de tábuas (Simone, Carlos e Clebson); 12) Casa em construção de alvenaria; 13) Casa de farinha; 14) Casa de tábuas e alvenaria (Alberto e da avó de Carlos, Samara, Simone, Clebson e Leonardo); 15) Casa de alvenaria finalizando construção; 16) Casa de tábuas (Samara); 17) Casa de farinha; 18) Casa em término de construção; 19) Casa de tábuas (avós de Breno e Walter); 20) Casa em construção de alvenaria; 21) Área referente ao campo de futebol; 22) Caminho até o rio.

Fonte: Jhonathan Reis (2014).

3 SABERES E CULTURAS: AS TESSITURAS TEÓRICAS DA PESQUISA

A temática proposta nesta pesquisa traz demandas sobre as construções teóricas relacionadas aos saberes e à cultura. Então, proponho uma abordagem a partir de Brandão (2002), Charlot (2000), Geertz (2012) e Thompson (1995) tendo o entendimento de que seja possível subsidiar as interpretações acerca do objeto de estudo, esclarecendo teoricamente as matrizes desse texto.

O objeto de estudo desta pesquisa exige que seja construído um aporte teórico que possa trazer alguns esclarecimentos acerca do que venho compreendendo como cultura, uma vez que procuro entender as relações culturais e os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA. Destaco que não tenho a intenção de fazer um estudo aprofundado sobre o trajeto histórico do termo “cultura”, tampouco detalhar as discussões envolvidas nos Estudos Culturais e na Antropologia. No entanto, percebo que é um campo teórico que constantemente tem tentado suprir as fragilidades em relação ao entendimento sobre a cultura e a forma como vem sendo empregada teoricamente.

Thompson (1995) faz algumas críticas às discussões trazidas por Geertz (2012), mas reconhece as contribuições presentes na abordagem sobre cultura deste autor. Ambos alimentam os estudos sobre a cultura a partir de uma perspectiva simbólica, considerando as interpretações existentes neste processo: Geertz (2012) concentra-se na concepção simbólica (interpretativa) e Thompson (1995) na concepção estrutural da cultura. Mas não pretendo esmiuçar os distanciamentos entre tais autores, ao contrário, pois, ao procurar compreender a cultura, percebo a inevitável relação teórica entre eles. Diante disso, organizo este subsídio teórico sobre a cultura considerando o que pode ser fortalecido e complementado entre Geertz (2012) e Thompson (1995) para que possa esclarecer de que forma a cultura perpassa pelo objeto desta pesquisa.

De acordo com Geertz (2012), a compreensão sobre a cultura, tendo como contexto o conhecimento antropológico, precisa ser revista, pois se tem tentado exprimir um conceito fechado e absoluto sobre o termo, sendo necessário fortalecer a importância no sentido de observá-la e compreendê-la na sua realização. Ao falar sobre a cultura, desvenda os pilares interpretativos desta construção social, uma vez que a cultura não pode ser afirmada como algo isolado ou privado, visto que é coletiva, assim como seus significados.

Geertz (2012), em seus apontamentos teóricos, menciona sobre os contornos culturais presentes na sociedade, os quais são impregnados por teias de significados, tecidas pelos próprios sujeitos em suas ações, numa relação dinamicamente interpretativa. Dessa forma, entendo que o autor enuncia uma base teórica que busca suprir o discurso descritivo e superficial sobre a cultura.

A interpretação antropológica proposta por Geertz (2012) retoma a cultura a partir de uma perspectiva semiótica, que se entrelaça nas relações de símbolos e significados construídos e vividos na sociedade. O autor deixa bem claro que o estudo antropológico não está restrito a questões contextuais, de maneira a prender-se a uma caracterização superficial, mas sim, busca compreender as realizações dos sujeitos pertencentes a tal contexto.

A tentativa de limitar ou direcionar os estudos antropológicos especificamente ao contexto faz com que exista uma compreensão incoerente, à medida que distorce a proposta interpretativa, pois as teias de significados são construídas nas relações que se dão em determinado contexto. Então, reconheço que falar sobre os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, na tentativa de um olhar interpretativo da cultura, não significa estudar unicamente o contexto ou atribuir-lhe o foco investigativo para realizar a pesquisa, é preciso redimensionar o processo para compreender as relações ludicamente vividas pelas crianças na comunidade.

Olhar para as relações construídas pelos sujeitos nos seus específicos contextos é repensar a pesquisa antropológica de maneira a desfazer-se de interpretações fragilizadas, no sentido de apropriação do contexto em detrimento das relações humanas estabelecidas, pois que estão impregnadas de sentidos e significados em que a cultura se realiza. No entanto, não significa desconsiderar o contexto, pois os sujeitos não estão isolados da realidade compartilhada e este envoltório cultural é tecido durante o processo da vida em sociedade.

Assim, é importante repensar de que forma a cultura deve ser estudada, para que os sujeitos sejam protagonistas dos olhares interpretativos. Nesta pesquisa, abstraio alguns apontamentos expostos por Geertz (2012) para subsidiar a abordagem sobre a cultura, especialmente ao compreendê-la como teia de significados tecida pelos sujeitos nas suas manifestações e a possibilidade de uma descrição interpretativa de tais realizações sociais.

Segundo Geertz (2012, p. 4) “o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu” e a cultura é reconhecida como sendo essas teias tecidas pelos sujeitos, analisada como uma ciência interpretativa a procura de significado. As discussões sobre a cultura não podem ser realizadas de maneira delimitada, desvinculada do ser humano e das relações estabelecidas no cotidiano, visto que é preciso trazer os sujeitos como processos culturais em si mesmos, pois são reconhecidos como criadores dos significados atribuídos às suas ações.

A cultura passa a ser compreendida, principalmente, de maneira a perceber as bases conceituais vinculadas à questão interpretativa que envolve os estudos culturais. O processo interpretativo das culturas objetiva a despadronização de comportamentos ou hábitos humanos, pois se envolve nas teias tecidas pelos próprios sujeitos, compreendendo-os como sujeitos da sua cultura, que concretizam significados sociais nas relações estabelecidas na sociedade.

No estudo da cultura, Geertz (2012) afirma que os significantes não são sintomas ou conjunto de sintomas, mas são atos ou conjunto simbólicos, em que o objetivo volta-se à análise do discurso social, trazendo a maneira pela qual a teoria é usada, isto é, considera a investigação sobre a importância não aparente das coisas. A concepção de cultura apresentada pelo autor possibilita outros entendimentos teóricos a cerca das manifestações culturais, que não somente aqueles atrelados a um discurso complexo como indicativo explicativo para tal realização, mas abre-se para outras vertentes interpretativas sobre a cultura e sua teia de significados, a partir dos próprios sujeitos desta tessitura.

A partir da contribuição de Geertz (2012), percebo que a tessitura de significados está para além dos contornos superficiais de sua apresentação na sociedade, mas onde reside também uma densa rede de saberes constantemente alimentados no cotidiano dos grupos sociais, e que se concretiza a partir dos significados elaborados e compartilhados, nas suas específicas realizações.

A relação entre o homem e a cultura corresponde ao entendimento de que “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 2012, p. 36). Desta forma, reintegro essa consideração aos brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, ao refletir sobre suas criações culturais, e dizer que sem as crianças, possivelmente, não existiria o brincar e, sem o brincar, as crianças

deixariam de existir na sua cultura lúdica e de ser e realizar-se através de suas criações.

Dentro desse processo inacabado dos brinquedos e dos brincarez, as crianças constantemente buscam se completarem através da cultura – “não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura” (GEERTZ, 2012, p. 36) – donde as ideias, os valores, e as emoções são produtos culturais manufaturados, ou seja, realizam-se pelas mãos dos sujeitos. As expressões sociais são tecidas e externadas na sociedade, a partir dos contornos de significados atribuídos e interpretados no/pelo grupo social. Esses “sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 2012, p. 38).

Geertz (2012) traz algumas questões pertinentes para o debate sobre os seres humanos e a cultura, retomando alguns aspectos conceituais importantes e desconstruindo parâmetros universais para pensar sobre novos olhares a cerca destas manifestações; ao mesmo tempo, elenca dois caminhos iniciais para considerar que a discussão sobre cultura perpassa pelo entendimento de que a busca pela definição do homem transita entre o encontro das suas habilidades inatas e o seu comportamento real, ou seja, parte da premissa de que é preciso compreender a forma em que o primeiro é transformado no segundo. Ainda elucida a perspectiva da cultura como “mecanismo de controle” que se manifesta através de símbolos significantes, como as palavras, gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos, objetos naturais ou qualquer coisa que possa ser usada atribuindo um significado à experiência.

O indivíduo na sua particularidade, desde o nascer, já encontra estes símbolos em uso corrente na comunidade e estes permanecem em circulação após sua morte, podendo conter até alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais poderá ou não ter participado (GEERTZ, 2012). Tais símbolos e as relações construídas pelos indivíduos no contexto de suas realizações dão-se de maneira espontânea e com facilidade, trazendo o mesmo propósito de fazer uma construção dos acontecimentos através dos quais os símbolos possam contribuir para auto-orientação dos sujeitos nos seus processos de experimentações.

A contribuição de Geertz (2012) nesta pesquisa perpassa especialmente por sua abordagem sobre a cultura em relação às leituras interpretativas referentes às teias de significados criados e transformados pelos sujeitos a partir das suas

convivências, o que permite extrair o caráter dinâmico desse entrelaçado entre o ser humano e a cultura, no qual residem diversidades, validações e reconhecimentos.

As discussões acerca da concepção de cultura se fazem presentes nesse momento da pesquisa, uma vez que a temática a ser investigada está permeada pelas relações culturais. Neste caso, entro no universo teórico trazido por Thompson (1995) o qual faz um esforço histórico, de maneira a rever alguns sentidos atribuídos à cultura ao longo do processo investigativo. Além disso, destaco sua perspectiva discursiva sobre este fenômeno social. Para o autor, o estudo dos fenômenos sociais é uma preocupação para as Ciências Sociais, pois a vida social é uma questão de ações e expressões significativas por meio de manifestações verbais, de símbolos, textos e artefatos, que são possibilidades de expressões dos sujeitos que procuram entender a si mesmos e aos outros, nas interações entre o que é produzido e recebido.

De acordo com Thompson (1995) os sentidos atribuídos teoricamente à cultura estão subsidiados por alguns princípios básicos. No primeiro, compreendido como concepção clássica, a cultura é relacionada ao desenvolvimento intelectual ou espiritual, envolvido nas primeiras discussões sobre cultura direcionadas aos aspectos de “civilização”. No entanto, com o surgimento da disciplina “Antropologia” novos olhares e sentidos foram elaborados para se pensar o uso do termo “cultura”, sendo destacadas por Thompson (1995), a concepção descritiva e a concepção simbólica, em que a primeira se volta a um conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas procurando estabelecer elementos de caracterização de uma sociedade ou de um momento histórico.

A concepção simbólica, a partir de Thompson (1995), assume um novo foco, em que os fenômenos culturais são compreendidos como fenômenos simbólicos. Dessa maneira, os estudos da cultura buscam a interpretação dos símbolos e da ação simbólica. No campo teórico, Thompson (1995) reconhece a concepção simbólica como o início para o desenvolvimento de uma abordagem construtiva nos estudos dos fenômenos culturais. No entanto, o autor faz uma crítica à forma como esta concepção aparece nos escritos de Geertz, que aponta uma atenção insuficiente às relações sociais estruturadas nas quais os símbolos e as ações simbólicas estão sempre inseridas.

Segundo Thompson (1995) seria necessário suprir esta lacuna existente nos discursos de Geertz, pois faz com que o contexto seja revivido como processo de

cultura, visto que os símbolos e significados se manifestam nas estruturas sociais existentes. Era preciso entender que “os fenômenos culturais podem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode ser pensada como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 1995, p. 166).

Thompson (1995) aponta fragilidades encontradas nas discussões trazidas por Geertz, no entanto, não invalida sua relevância nos estudos antropológicos, quando propõe o olhar sobre a concepção simbólica, descrevendo o conceito de cultura a partir da semiótica, centrado nas questões de significado, de simbolismo e de interpretação.

Thompson (1995) traz contribuições às discussões sobre a análise cultural à medida que encontra uma nova abordagem, no entanto, não desconsidera o caráter simbólico dos fenômenos culturais, especialmente pelo fato de estarem sempre inseridos em contextos sociais estruturados, baseando-se na concepção simbólica de Geertz. Assim, reconheço a importância em adentrar nas considerações de Thompson (1995) não de maneira a inviabilizar as contribuições de Geertz, mas de poder encontrar outros caminhos teóricos acerca da cultura. Então, resalto o estudo das formas simbólicas, de onde partem todas as demais relações voltadas à análise cultural proposta por aquele autor.

As formas simbólicas são entendidas por Thompson (1995, p. 181), como:

Ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas.

Considerando-se o conceito apresentado por Thompson (1995) sobre formas simbólicas é possível reconhecer que as brincadeiras e brinquedos também o são, pois são fenômenos significativos que se realizam dentro de um determinado contexto pelos sujeitos que ali estão. Nesta tessitura teórica, Thompson (1995) apresenta os aspectos envolvidos nas formas simbólicas, identificados como intencional, convencional, referencial, estrutural e contextual.

O aspecto intencional permite que as formas simbólicas sejam compreendidas como as expressões de um sujeito para um/uns sujeito/sujeitos, com objetivos e propósitos a serem alcançados, ou seja, buscam expressar aquilo que

querem dizer ou tencionam dizer nas/pelas formas assim produzidas, para que possam ser interpretadas por aqueles que as recebem como possibilidades de mensagens. No entanto, é preciso ter um olhar cuidadoso em relação a esse aspecto envolvido nas formas simbólicas, uma vez que ser capaz de agir intencionalmente não significa dizer que o sujeito produziu o objeto intencionalmente ou que este objeto é o que o sujeito pretendia produzir, mas sim, dizer que o objeto foi produzido ou percebido como produzido por um sujeito que, em certas ocasiões, fez isso intencionalmente (THOMPSON, 1995).

Outro olhar cuidadoso necessário esta relacionado à compreensão de que o significado ou os elementos constitutivos de uma forma simbólica “não é necessariamente idêntico àquilo que o sujeito-produtor tencionou ou quis dizer ao produzir a forma simbólica” (THOMPSON, 1995, p. 185), pois as interações sociais diariamente alimentam novas interpretações. Além disso, as intenções dos sujeitos ao produzirem formas simbólicas nem sempre são claras ou compreendidas fielmente à intenção com que foram produzidas, podendo ser inconscientes, conflitantes e com mais de uma intenção.

A expressão do estado lúdico ao mesmo tempo demarca a intenção do momento que poderá ou não ser compartilhada, uma vez que esta prática se remete implicitamente ao convite para brincar. Cada criança poderá acolher-se nas expressões recebidas criando suas próprias intenções. A criação do brinquedo, forma simbólica, constitui-se na intencionalidade do criador que não está dissociada da realidade existente e da busca lúdica em traços criativos da expressão. Assim, arrisco dizer que o aspecto intencional pode ser identificado nas vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, a partir das relações estabelecidas com seus brinquedos e brincadeiras, pois elas, em suas realizações lúdicas, refletem a intenção do brincar de maneira explícita ou não.

O aspecto convencional identificado por Thompson (1995) envolvido na produção, na construção ou no emprego das formas simbólicas, assim como a interpretação destas pelos sujeitos, é permeado por regras, códigos e convenções de várias formas, geralmente concretizados em situações práticas. Está relacionado aos conhecimentos de que os sujeitos fazem uso nas suas vidas cotidianas, perpassam pelas criações de expressões significativas e atribuição de sentidos às expressões criadas por outros, estando vulnerável a correções e sanções pelos demais.

É pertinente entender que as interpretações das formas simbólicas, quando se considera o aspecto convencional, demandam regras de codificação e decodificação; as primeiras consistem nas produções e, as segundas, perpassam pelo recebimento das formas simbólicas. As codificações e decodificações podem ser alteradas a partir das regras e convenções que subsidiarão as interpretações. “Assim, uma ação pode ser interpretada como um ato de resistência ou uma ameaça para a ordem social” (THOMPSON, 1995, p. 187).

As regras, códigos e convenções também podem ser encontrados nas manifestações lúdicas, como os jogos, as brincadeiras e na própria construção dos brinquedos, pois as crianças de Campo Verde/PA, mesmo que implicitamente, vivenciam as regras durante seus brincares, as quais são compartilhadas e acordadas por elas mesmas. As formas de resistências podem ser visualizadas quando a regra passa a não ser cumprida porque, de alguma forma, alguém se sentiu prejudicado na brincadeira e o que estava intencionado para o prazer pode torna-se conflituoso, mesmo que seja por pouco tempo.

As formas simbólicas são envolvidas pelo aspecto estrutural, pois “exibem uma estrutura articulada no sentido de que consistem, tipicamente, de elementos que se colocam em determinadas relações uns com os outros” (THOMPSON, 1995, p. 187). Assim, tal aspecto consiste na forma como os elementos estão relacionados a cada forma simbólica, fazendo com que as interpretações sejam norteadas pelos traços estruturais existentes, considerando a maneira como estão dispostos uns em relação aos outros ao transmitirem significados.

Os traços estruturais podem ser reconhecidos no brincar. Considero as características elucidadas por Huizinga (2012) e Callois (2002) em relação ao jogo e a brincadeira, uma vez que, de modo geral, apontam a liberdade, a relação espaço-temporal, a presença de regras, a fuga da realidade, assim como as específicas sensações proporcionadas por essas vivências, como elementos presentes nessas expressões lúdicas. As inter-relações estabelecidas e movidas pelos seus criadores, mesmo que não necessitem de uma linearidade, têm base estrutural com traços próprios, cujo conjunto remete aos significados das ações vividas.

Portanto, cada brincadeira é reconhecida pelas regras e formas de jogar e brincar que apresentam, pois as crianças descrevem seus brincares a partir das interpretações que possuem das suas vivências lúdicas as quais, de alguma forma,

relevam o aspecto convencional que é transformado por seus produtores, de acordo com os seus interesses cotidianos.

É válido considerar as fragilidades apresentadas por Thompson (1995) sobre o aspecto estrutural, principalmente no que diz respeito à limitação do estudo das formas simbólicas, uma vez que este aspecto interno pode restringir-lhe as possibilidades interpretativas, caso os olhares estejam voltados exclusivamente para este elemento, descuidando-se do contexto sócio-histórico e dos processos em que essas formas estão inseridas.

O aspecto referencial volta-se ao que está sendo representado ou dito nas formas simbólicas, podendo substituir ou representar um objeto, um indivíduo ou situação, de acordo com um específico contexto; significa dizer que a especificidade do aspecto referencial reside na circunstância ou situação, o que possibilitará interpretações particulares, pois “algumas figuras ou expressões adquirem sua especificidade referencial somente em virtude de seu uso em determinadas circunstâncias” (THOMPSON, 1995, p. 190).

As brincadeiras e brinquedos, como formas simbólicas, também revelam o aspecto referencial, visto que é na expressão da ludicidade que os espaços e objetos são resignificados, ou seja, novas interpretações lhes são atribuídas no sentido de alimentar o estado lúdico da criança, pois a própria construção de brinquedos revela as representações que os objetos e elementos da natureza podem assumir para as crianças e para aqueles que, de alguma maneira, compartilham essa expressão. As circunstâncias do brincar e dos objetos assumem outras possibilidades interpretativas aos olhos de quem brinca, revelando suas especificidades referenciais.

O aspecto contextual é desdobrado teoricamente por Thompson (1995) como o ponto crucial para o entendimento de uma análise cultural das formas simbólicas, uma vez que “estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas” (THOMPSON, 1995, p. 192). As interpretações culturais das formas simbólicas precisam tomar o contexto considerando a sua relevância, visto que as construções sociais não estão desvinculadas dos contextos nas quais circulam impregnadas de sentidos e valores, para aqueles que as produzem e recebem. Assim, a situação, o ambiente e a ocasião estão diretamente envolvidos neste processo cultural.

Considerando o contexto de Campo Verde/PA, onde as crianças produzem e compartilham as suas formas simbólicas, dentre elas o brincar e os brinquedos, é possível compreender este aspecto contextual, uma vez que as crianças utilizam a realidade e os elementos nela disponíveis para produzir seus momentos lúdicos. Dessa maneira, a natureza e seus elementos são as principais inspirações e possibilidades para as vivências de suas brincadeiras e criação de seus brinquedos.

Essa compreensão é reafirmada por Thompson (1995, p. 193) quando diz que “as formas simbólicas podem carregar os traços, de diferentes maneiras, das condições sociais de sua produção”. Se os aspectos contextuais não estão envolvidos nas formas simbólicas de maneira isoladas ou alternadas, mas procuram adentrar neste envoltório interpretativo, entendendo que as crianças criam suas interpretações a partir das relações com o seu contexto, movidas por intencionalidades lúdicas, sem desconsiderar as regras existentes, e, nesta expressão, as representações e estruturas envolvidas são construídas e reveladas.

Ao considerar o aspecto contextual outras questões se fazem presentes, como a valorização, a avaliação e o conflito, pois as formas simbólicas passam por tais processos à medida que os indivíduos estabelecem suas relações ao produzirem ou receberem essas construções culturais, quando lhes são atribuídos algum tipo de valor pelos sujeitos que, de alguma maneira, compartilham a situação.

Para Thompson (1995), as formas simbólicas estão inseridas em uma relação espaço-temporal específica, parcialmente constituída por ações e interações dinamicamente realizadas em um espaço e tempo determinados. Assim acontece nas brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, pois essa realização lúdica também está inserida em um espaço e tempo específicos. No entanto, as características relacionadas à questão espaço-temporal, a partir do aspecto contextual, podem divergir quando se pensar no contexto da produção e da recepção das formas simbólicas, visto que as expressões humanas podem assumir significados diferentes em momentos e períodos diversos.

Quando o contexto dos que produzem é o mesmo daqueles que recebem, por partilharem o mesmo ambiente, possivelmente a interação será mais específica, fortalecendo a presença de tais características nas relações compartilhadas. Neste sentido, posso compreender que o fato de as crianças de Campo Verde/PA compartilharem o mesmo contexto, ou seja, o espaço-temporal, ao brincarem, vivenciam interações que, de alguma maneira, agrupam características, sentidos e

significados contextualmente vividos, diminuindo, mas não inviabilizando, as divergências entre quem produz e recebe as formas simbólicas.

Thompson (1995), para esclarecer a compreensão sobre o aspecto contextual, faz uso do conceito de campo de interação de Pierre Bourdieu. O campo de interação pode ser compreendido como um espaço de posições e, diacronicamente, como um conjunto de trajetórias no qual os sujeitos, individualmente, estão situados em determinadas posições dentro de um espaço social seguindo o curso das suas vidas. Tais posições são determinadas a partir do volume e da distribuição dos tipos de capitais: econômico, cultural ou simbólico.

Dentro desse campo de interação os indivíduos baseiam-se em certas regras e convenções, às vezes explícitas e claramente formuladas, mas nem sempre realizadas; outras vezes implícitas, não formuladas, informais ou imprecisas, que existem em formas de conhecimentos práticos cotidianos, regras e convenções constantemente reproduzidas considerando a flexibilidade na vida social (THOMPSON, 1995). No campo de interação existem as instituições sociais, que estabelecem relações específicas e mais estáveis de regras e recursos criados dentro desse contexto. Para Thompson (1995, p. 198) ainda encontram-se as estruturas sociais, com “assimetria e diferenças relativamente estáveis que caracterizam os campos de interação e as instituições sociais”.

Esses conceitos são trazidos por Thompson (1995) para abordar o exercício do poder. O poder é considerado como a capacidade dos indivíduos de agirem na busca de seus próprios objetivos e interesses, de acordo com a posição dos mesmos dentro do campo de interação ou instituição, intervindo na trajetória de suas vidas, fazendo uso, à sua maneira, dos recursos disponíveis. A forma como os sujeitos estão posicionados faz com que a relação de poder seja cada vez mais explicitada, uma vez que a busca pelos interesses se realiza de maneira dinâmica, a partir de interações mediadas por regras e convenções estruturalmente organizadas, que podem vir a viabilizar ou não as ações dos sujeitos na vida social.

No interior das brincadeiras a relação de poder também pode ser interpretada, visto que, dependendo dos papéis desempenhados coletiva ou individualmente, as crianças precisam encontrar estratégias, agir e intervir para sair com sucesso de uma determinada realização do brincar, em que os acordos são firmados e/ou desfeitos.

De acordo com Thompson (1995), a contextualização das formas simbólicas remete a processos de valorização, avaliação e conflito. A valorização das formas simbólicas pode dar-se de duas formas: pela valorização econômica e pela valorização simbólica. A primeira diz respeito ao valor econômico atribuído às formas simbólicas. A segunda, ao processo de atribuir às formas simbólicas um determinado valor simbólico pelos indivíduos que as produzem e recebem, assumindo diferentes níveis, de tal modo que um objeto pode ser apreciado por alguns e condenado ou desprezado por outros, caracterizando um conflito de valorização simbólica (THOMPSON, 1995).

Para não finalizar, mas tentar retomar as questões apresentadas sobre as formas simbólicas, entende-se que:

Ao receber e interpretar formas simbólicas, os indivíduos estão envolvidos em um processo contínuo de constituição e reconstituição do significado, e este processo é, tipicamente, parte do que podemos chamar reprodução simbólica dos contextos sociais. O significado que é carregado pelas formas simbólicas e reconstituído no curso de sua recepção. Isto é, o significado das formas simbólicas, da forma de como é recebido e entendido pelos receptores, pode servir de várias maneiras, para manter relações sociais estruturadas características dos contextos dentro dos quais essas formas são produzidas e/ou recebidas (THOMPSON, 1995, p. 202).

Diante das questões abordadas sobre os estudos culturais é possível compreender que tanto Geertz (2012) quanto Thompson (1995) trazem considerações inevitavelmente relevantes para a discussão que tento realizar neste estudo. De tal forma, as brincadeiras e brinquedos podem ser reconhecidos como formas simbólicas tecidas pelos próprios sujeitos, os quais produzem e recebem tais expressões a partir das interpretações atribuídas. Tais expressões sociais são constituídas nas relações e envolvidas pelos aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual, e se realizam dinamicamente, perpassando por processos de valorização, avaliação e conflitos, sem desconsiderar o exercício do poder presente nas manifestações culturais.

Todo esse processo de criação cultural está inserido dentro de um contexto teórico que exige um diálogo com os saberes. Brandão (2012) propõe apontamentos sobre o que denomina “saberes culturais” retomando a necessidade de novas interpretações acerca dos conhecimentos codificados em significados vividos e compartilhados na sociedade.

Brandão (2002), assim como Geertz (2012) e Thompson (1995), percebe as lacunas relacionadas ao emprego da palavra “cultura” nas discussões teóricas. Nesse sentido, posso dizer que suas considerações podem ser somadas, uma vez que trazem esclarecimentos acerca da relação de poder dentro do debate sobre cultura, fazendo um alerta referente ao uso do termo, visto que existem e coexistem diferentes frentes de interpretações a serviço de um modelo de sociedade.

Nesse contexto, os conceitos sobre cultura passam a ser questionados e desdobrados, em virtude de apontar as categorias existentes nas diferentes compreensões sobre este fenômeno social, assim como se iniciam novos olhares investigativos e interpretativos em relação à cultura, perpassando sobre as entrelinhas do poder e do saber manifestados nas construções culturais, sem negar as facetas dos discursos sobre esta questão.

A questão da cultura perpassa por enxergar as frentes políticas, de classes e de formação dos sujeitos, pois as “culturas” devem ser reconhecidas e compreendidas no seu processo dialético e histórico de relações humanas e com a natureza sem negar as relações entre poder e saber que constituem essa construção cultural, das diversas organizações culturais, que são teias de sentidos e significados reafirmados ou não pelos seus próprios sujeitos, de maneira dinâmica e concreta nas suas manifestações com o outro, consigo e com a natureza, perpassando pela elaboração de símbolos e significados que demandam saberes e poderes daqueles que os vivem.

O ser humano, a partir das suas relações do aprender a viver, segundo Brandão (2002), é um ser que se constrói numa manifestação não apenas do viver e do sentir de maneiras isoladas, pois o sujeito se sente sentindo, juntamente com os outros seres da vida. No entanto, nós nos pensamos sabendo e nos sabemos pensando e assim aprendemos a nos saber sabendo, na relação entre o mundo e as outras pessoas. E, dessa forma, criamos e recriamos a natureza no nosso cotidiano. Neste fazer-se culturalmente a educação está presente.

Brandão (2002), ao considerar a educação como cultura, faz com que se obtenham alguns elementos como eixos norteadores dos debates acadêmicos, principalmente no que diz respeito ao entendimento sobre o contexto em que emergem as discussões sobre a cultura. Tais discussões são elencadas a partir de uma retomada teórica sobre o movimento de cultura popular, o qual é reconhecido

como um demarcador político, social e cultural das comunidades marginalizadas e no enfrentamento do processo de manipulação cultural hegemônico na sociedade.

A relação entre a cultura, a educação e os saberes é observada quando consideramos que os sujeitos, entre tantas integrações e interações são transformados e transformadores de sentidos e significados. Para tanto,

O que importa é a nossa capacidade e também a nossa fatalidade de atribuímos significados múltiplos e transformáveis ao que fazemos, ao que criamos, aos modos sociais pelos quais fazemos e criamos e, finalmente, a nós mesmos significados (BRANDÃO, 2002, p. 23).

É preciso reconhecer que os debates sobre as relações culturais têm sido cada vez mais presentes na produção científica, de forma a se buscar outras epistemologias, de modo a proporcionar novos posicionamentos no campo da produção do conhecimento e adentrar na complexidade do movimento do saber e da educação, uma vez que a cultura não é estática e se move entre as relações pelas quais se faz e se cria e se transforma e se realiza.

Nesta interação, o próprio sujeito que cria o contexto é por ele criado, numa teia de intenção permeada de sentidos e significados que constantemente são concretizados e realizados pelos saberes constituídos, a partir das relações vivenciadas, sentidas e pensadas com os outros e com o mundo. Assim, a educação se reafirma como construção presente nas culturas e nos seus específicos contextos de manifestação e transformação.

A educação como cultura é uma interpretação que merece ser debatida dentro do campo científico, uma vez que aquela se realiza dentro de um processo mais amplo de processos sociais de interações, chamado de cultura, ou seja, a educação é tecida de sentidos e significados pelos sujeitos da sociedade, os quais, por meio de suas ações e interações com o outro e com o mundo constroem e transformam os próprios contextos, que apresentam particularidades na forma de fazer e se fazer culturalmente (BRANDÃO, 2002).

Pensar a educação como cultura é dialogar diretamente com a relação do saber dos sujeitos, uma vez que o sujeito é um ser da natureza e essa natureza é compreendida como o mundo criado pelo próprio sujeito no seu processo de aprendizagem na vida (BRANDÃO, 2002). E, este fazer e fazer-se culturalmente além de ser um processo de educação, é, ao mesmo tempo, uma construção

histórica, pois a atividade cultural humana, de acordo com Brandão (2002), cria a história. Assim, o sujeito define-se considerando os significados atribuídos às suas criações como atos de afirmação de si mesmo, sendo conhecedores do seu trabalho e do mundo que transforma, enfatizando o processo e não apenas o produto criado.

O olhar interpretativo proposto por Geertz (2012) e as considerações de Brandão (2002) sobre os saberes culturais, permitem que Charlot (2000) seja necessário nesta construção teórica, quando este autor afirma a existência de “sujeitos de saberes”, pois percebo a relação existente entre o sujeito de saberes e as teias de significados quando penso no entendimento sobre as culturas.

Os estudos antropológicos enunciaram outras possibilidades de pensar e fazer a ciência, resguardando principalmente o compromisso social, político e cultural, dando voz aos sujeitos e seus saberes, reconhecendo as diferentes manifestações dos grupos sociais, enaltecendo a necessidade de refletir sobre os desdobramentos das culturas, a partir das teias tecidas pelos sujeitos de saberes e da criação que, impulsionados pelos próprios desejos, são sujeitos de si e dos outros nas expressões dos sentidos e significados construídos na vida.

Utilizo as compreensões de Charlot (2000, p. 56-57) para discorrer sobre o entendimento de sentido e significado que compartilho neste texto. “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo para alguém ou com alguém. Tem significação o que tem sentido”, ou seja, que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros. Tal afirmação faz com que Thompson (1995) seja lembrando, pois considera que as forma simbólicas são expressões de um sujeito para outro/outros sujeito/sujeitos.

Pode-se dizer que faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejo que o sujeito é. Então, algo pode adquirir sentido, perder o sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo (CHARLOT, 2000). Para esclarecer esta ideia entende-se que:

[...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida [...] é significante (ou por ampliação tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Charlot (2000) apresenta a possibilidade de pensar sobre o triângulo interpretativo sujeito de saber-desejo-aprender, pois os seres humanos, na busca pelos seus desejos, oriundos de sua condição humana, permitem aprender consigo mesmo e com os outros o encontro com aquilo que é desejável. Dessa maneira, os sujeitos constroem suas manifestações e interações necessárias para a sua vida, nas quais a educação se realiza na medida em que o desejo é manifestado, permitindo sempre que novas relações sejam construídas. Considerar o sujeito em relação com o saber é pensar em um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social, no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo, sem negar suas relações consigo, com os outros e com o mundo.

As crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA presenciam todos os momentos do seu brincar e do processo da criação lúdica, em outras palavras, quando elaboram os próprios brinquedos com os elementos da natureza estão sendo sujeitos ativos das suas próprias realizações, motivadas por desejos lúdicos. Nessa dinâmica, vivem e interagem consigo, com os outros e com o mundo, dialogando com os saberes que são concretizados nas suas ações.

As relações do saber implicam reconhecer que os saberes não se constroem de maneira estática nem isolada, pois só há saber a partir da relação do saber, a qual é manifestada pelo sujeito na interação constante com o próprio contexto e com os outros. Esta relação traz suas referências da história, da identidade e da sociedade, uma vez que é a organização do conjunto de relações vividas pelos sujeitos. “Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social” (CHARLOT, 2002, p. 74).

Então, refletir sobre a cultura e os saberes a partir das tessituras teóricas entre Geertz (2012), Thompson (1995), Brandão (2002) e Charlot (2000) é se permitir desconstruir o olhar limitado sobre a cultura, como sendo apenas o reflexo material das criações humanas ou simplesmente ilustrações diferenciadas dos grupos sociais, procurando caracterizar os sujeitos pelos materiais produzidos.

A cultura não pode ser interpretada de maneira engavetada, a partir de diretrizes homogeneizadoras ou padronizadoras dos comportamentos das pessoas, sem intencionalidades; muito menos, como processo linear e progressivo da evolução dos sujeitos, envolvido de situações comparativas e supervalorativas de umas culturas sobre as outras.

Em diálogo com o objeto de estudo desta pesquisa, faço o seguinte exercício reflexivo: é preciso prender-se à essência lúdica da criança nas suas realizações cotidianas, mas da mesma forma, cuidadosamente, detalhar as formas como tais vivências lúdicas se realizam, sem negar a relação direta do saber com o contexto compartilhado. Busco por essas expressões a partir das criações de seus brinquedos, brincadeiras e contextos.

As vivências do brincar compõem uma teia de significados tecidas pelos próprios sujeitos e suas ações, no caso, as crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA. Na busca por atender às necessidades lúdicas, elas criam e recriam manifestações, as quais não estão dissociadas das relações de saberes e contextos, tampouco são teias isoladas do cotidiano vivido entre os seus, visto que as brincadeiras e os brinquedos, a todo instante, encontram-se mergulhados em significados, individuais ou coletivos, mas que, dentro de suas especificidades, de alguma forma são externalizados, seja através dos risos ou dos gritos, bem como pela essência curiosa e particular da cultura lúdica. Nesta complexa teia estão presentes as relações entre os sujeitos e os seus saberes, educação e culturas, considerando os sentidos e significados vividos e compartilhados nos específicos contextos e os demais aspectos envolvidos nessas formas simbólicas.

4 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: CRIAÇÕES CULTURAIS LÚDICAS

Minha intenção em escrever sobre as criações culturais lúdicas origina-se da tentativa de ampliar as tessituras teóricas relacionadas às considerações trazidas anteriormente por Geertz (2012), Thompson (1995), Brandão (2002) e Charlot (2000), pois os olhares acerca dos brinquedos e brincadeiras neste texto apresentam como subsídio o entendimento de que as crianças, nessas vivências lúdicas, constroem teias de significados, de saberes e de culturas.

Dessa maneira, procuro construir um subsídio teórico que não esteja limitado ao aspecto descritivo do fazer lúdico e do fazer-se ludicamente, mas que possa imergir nas essências culturais dos brinquedos e das brincadeiras, ampliando olhares, no sentido da compreensão das vivências lúdicas como tempo e espaço que refletem um contexto e as relações vivenciadas pelos sujeitos a partir das tessituras dos significados envolvidos nas manifestações da ludicidade.

Antes de adentrar no universo cultural das realizações lúdicas é pertinente abrir um parêntese para falar sobre a questão teórica existente nas discussões sobre o jogar e o brincar, visto que alguns autores estabelecem diferenciações entre as expressões, ao atribuírem ao jogo complexidade, estrutura organizacional e de regras maior e mais elaborada do que a do brincar.

Contudo, alguns autores compartilham a compreensão de que as expressões apenas trazem uma diferença relacionada à nomenclatura, uma vez que partem da mesma essência lúdica. Além disso, o jogar e o brincar demandam a realização de regras mesmo que estas não sejam explicitamente mencionadas, assim como, se manifestam a partir da necessidade de quem brinca ou joga a partir de uma relação livremente consentida por seus participantes.

Para Kramer (2009, p. 170), a palavra “brincar”, conforme o idioma (*spillen, to play, jouer*), apresenta diversos significados: dançar, praticar esportes, encenar uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar, todos eles se relacionam à produção de um sujeito protagonista de suas ações. A criança que brinca, ao brincar, rerepresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa e faz.

Nesta pesquisa, compartilho o posicionamento de autores como Retondar (2013) quando aborda a teoria do jogo trazendo como foco a dimensão lúdica da existência humana. O autor retoma algumas expressões como “jogo e brincadeira”, “jogar e brincar”, “jogantes e brincantes” como sinônimos, visto que se desprende

dessa delimitação de nomenclatura para se aprofundar nas características gerais das manifestações lúdicas.

Nesse sentido, buscando explicitar emergências culturais existentes nos jogos e brincadeiras assim como nos brinquedos, sem desconsiderar o processo criativo, reconheço as contribuições teóricas de Benjamin (2002), Brougère (2008), Callois (1990), Huizinga (2012) e Oliveira (2010).

Huizinga (2012), ao considerar o “homem que brinca” enuncia que reconhecer o jogo é forçosamente reconhecer o espírito, compreendendo esta manifestação como lúdica, pois não está restrita à relação material. Ao brincarmos ou jogarmos de maneira consciente, estamos sendo mais do que seres racionais, já que o jogo é irracional. É preciso, então, internalizar os sentimentos do brincar para entendê-lo além do aparente e do explicável.

É possível entender que o jogo assume uma relação que não está limitada à concretização material na sociedade, pois perpassa por outras manifestações e sensações construídas e vividas pelos sujeitos em seus contextos. O jogo, portanto, é uma realização que ultrapassa o fazer humano. Para Huizinga (2012) o jogo é principalmente uma relação construída e manifestada culturalmente, presente na sociedade onde o estado lúdico é propulsor das organizações e realizações sociais. No entanto, este estado apresenta algumas características que o fazem ser um elemento presente, como a própria questão da espontaneidade e fuga da realidade.

A natureza do jogo, a partir da relação cultural, caracteriza-se, principalmente, pela não obrigatoriedade de acontecer e pelo fato de não precisar de uma justificativa. O jogo é uma atividade que se perpetua de diferentes maneiras, seja pela sensação vivenciada, na memória ou transmitido de um para o outro, tornando-se tradição, uma vez que a possibilidade de repetição é mais uma qualidade existente no jogo reconhecida por Huizinga (2012), fazendo com que existam várias alternativas para vivenciá-lo. Ao tentar compreender as características gerais do jogo, é pertinente reconhecê-lo como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro material (HUIZINGA, 2012, p. 16, grifo do autor).

O jogo, na sua manifestação mais íntima, mesmo estando diretamente relacionado ao sujeito a partir de um contexto, apresenta especificidades que o definem como tal e, ao mesmo tempo, o identificam diante das diversas práticas dos seres humanos na sociedade, salientando características presentes em outras realizações e organizações sociais. Para as crianças, os jogos possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, o que não desmerece a seriedade do momento, pois as crianças também reconhecem que estão jogando (HUIZINGA, 2012).

A questão do distanciamento determinado entre o jogo e a dicotomia seriedade e não seriedade é algo que precisa ser considerado, visto que esta pesquisa volta-se às vivências lúdicas das crianças, no sentido do reconhecimento da seriedade existente em tais realizações, sem negar a ludicidade e seus desdobramentos interpretativos. Isto quer dizer que, neste estudo, se busca validar os brinquedos e brincadeiras, na seriedade destas manifestações.

A antítese jogo x seriedade possibilita que sejam elaboradas algumas reflexões esclarecedoras acerca desta relação quando:

[...] verificamos que os dois termos não possuem valor idêntico: jogo é positivo, seriedade é negativo. O significado de seriedade é definido de maneira exaustiva pela negação de jogo, seriedade significando ausência de jogo ou brincadeira e nada mais. Por outro lado, o significado de jogo de modo algum se define ou se esgota se considerando simplesmente como ausência de seriedade. O jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade (HUIZINGA, 2012, p. 51).

A relação entre jogo e seriedade é bem mais complexa, uma vez que a tentativa da negação da seriedade no jogo pode ser interpretada como uma alternativa de não validação dessa atividade na sociedade, no sentido da desvalorização dessa manifestação lúdica. No entanto, o caráter autônomo dessa relação desconstrói essa ideia, pois para aqueles que brincam ou jogam a seriedade de tais realizações está justamente na vontade de fazer, principalmente por ser uma escolha livre, voltada para sua própria satisfação.

Essa satisfação oriunda do jogo está relacionada a algumas situações, por exemplo, a presença de espectadores, ou seja, a presença ou testemunha do outro em relação aquele que joga, faz com que o prazer em jogar seja intensificado (HUIZINGA, 2012). Este prazer não está condicionado à presença do outro, mas esta relação pode ser mais bem entendida ao considerar o que Huizinga (2012, p.

57) afirmar sobre o “ganhar” no jogo, que significar assumir uma superioridade; esse “ganhar” perpassa pela conquista de autoestima, de honrarias e de reconhecimento que se estendem para o grupo ao qual pertence o vencedor.

Outra característica do jogo está relacionada ao êxito do jogador, que pode ser passado do individual para o coletivo, ou seja, existe uma conquista que ultrapassa a questão material, sustentando-se na realização de uma vitória abstrata, não menos importante, mas a vitória é acompanhada de diversas maneiras de aproveitá-la. Por exemplo, a celebração do triunfo por um grupo, com grande pompa, aplausos e ovações. Os frutos da vitória podem ser a honra, a estima, o prestígio (HUIZINGA, 2012).

Este envolvimento no jogo desperta diferentes expressões dos corpos, que são incapazes de se conservarem em repouso e silêncio, pois constantemente estão em movimento, fazendo ruídos, sons de alegria e, ao mesmo tempo, que correm e saltam, emitem várias espécies de gritos. O elemento lúdico do jogo faz com que os sujeitos possam conhecer diferentes manifestações corporais oriundas da satisfação do jogar, pois “conforme dissemos, o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 2012, p. 177).

O jogo, a partir das características atribuídas por Huizinga (2012), pode ser compreendido como uma criação cultural permeada de conhecimentos, de acordo com o contexto vivido que, por sua vez, refletirá várias expressões na organização social do grupo ao considerar suas relações mais abrangentes como a não obrigatoriedade, a seriedade lúdica, a própria evasão da realidade, a busca pela satisfação que perpassa pelo ganho individual e grupal, num tempo e espaço determinados, mesmo que inconscientemente, e que se realiza pelo simples querer. Este elemento lúdico das relações sociais e do jogo é ameaçado pela obrigatoriedade e preocupação quando direcionadas a ele.

[...] a verdadeira civilização não poderá existir sem um certo elemento lúdico [...] está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos, assim a civilização sempre será um jogo governado por certas regras [...] para ser uma vigorosa força criadora de cultura, é necessário que este elemento lúdico seja puro, , que ele não consista na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé [...] A propaganda é incompatível com o verdadeiro jogo, que tem seu fim em si mesmo, e só numa feliz inspiração encontra seu espírito próprio (HUIZINGA, 2012, p. 233).

Segundo Huizinga (2012), ao refletir sobre o jogo é preciso considerar o elemento lúdico presente em todas as organizações sociais, mesmo com expressões diferenciadas, como uma teia dinamicamente tecida pelas realizações culturais, em que o jogar e o brincar são considerados manifestações culturalmente criadas e transformadas pelos sujeitos. Assim, é possível reconhecer que algumas características atribuídas ao jogo estão presentes na sociedade, mesmo que impregnadas pela seriedade do não jogo, o que não invalida a seriedade do jogo para quem joga, e que reside justamente no seu elemento lúdico e na própria tensão que do jogo emana.

Na tentativa de melhor apresentar a natureza do jogo, Huizinga (2012) aponta-lhe algumas características gerais, elucidando tal abordagem a partir do que chama de “estado lúdico”. Para o autor, antes de qualquer coisa, o jogo é uma atividade voluntária e as crianças e animais brincam porque gostam de brincar e sua liberdade reside nisto. Da mesma maneira, o jogo é compreendido como uma evasão da vida real, insinuando-se como atividade temporária e autônoma, buscando uma satisfação que consiste na sua própria realização.

Para Huizinga (2012) o jogo está presente em toda a sociedade, e qualquer atividade que possa ser constituída e reconhecida como voluntária, realizada numa relação de tempo e espaço que permita a evasão da realidade, permeada por regras, poderá ser considerada como jogo, desde que tais características estejam voltadas à busca ou venham ao encontro do lúdico nas ações individuais ou coletivas.

Ainda percebo a necessidade de ampliar as interpretações sobre algumas características das manifestações lúdicas, que possivelmente não estejam explicitadas teoricamente, uma vez que a espontaneidade lúdica nem sempre permite que fiquemos presos a teorias, uma vez que as sensações vividas durante o jogo ou a brincadeira são mais atraentes do que os discursos das tentativas de explicá-las.

Desse modo, a contribuição de Callois (1990) é indispensável, uma vez que este apresenta o que eu chamaria de uma “leitura íntima das vivências lúdicas”, pois traz uma compreensão sobre as sensações vividas durante o jogo, desprendendo-se de uma descrição superficial. Callois (1990), ao apresentar o jogo, considera inicialmente que existe uma variedade de tipos de jogos, sejam eles de sociedade, de destreza, de azar, ao ar livre, de paciência e outros. Onde a palavra “jogo” traz a

ideia de facilidade, risco, habilidade. Assim, contribui para uma atmosfera de descontração ou de diversão, podendo acalmar e divertir ao mesmo tempo.

Callois (1990), ao procurar apresentar uma compreensão sobre jogo, retoma as sensações oriundas desta ação, relacionadas aos diversos tipos de jogos. No entanto, o jogo nem sempre é reconhecido ou aceito com credibilidade, devido ao seu caráter gratuito, uma vez que sua realização é autônoma, não sendo determinada por outros condicionantes, a não ser a vontade de quem deseja jogar. Ele afirma que esta gratuidade fundamental do jogo é precisamente a característica que mais o desacredita.

Para Callois (1990) ainda existem outras características importantes em relação ao jogo, considerando-o como um conjunto complexo que, para além da ação em si, envolve imagens, símbolos entre outros elementos. Além disso, traz outras considerações que enriquecem o debate sobre o jogo, ao reconhecê-lo como um sistema de regras, estabelecendo parâmetros para entendermos o que é e o que não é jogo, o que é permitido e o que é proibido, sendo que “estas convenções são simultaneamente arbitrárias [...] não podem ser violadas sob nenhum pretexto, pois se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse fato” (CALLOIS, 1990, p. 10).

As convenções estabelecidas sobre e no jogo, apesar da sua necessidade, não se tratam de ações impostas de maneira estática, pois o que se designa por jogo surge como um conjunto de restrições voluntárias aceitas por aqueles que jogam, estabelecendo, naquele momento, uma ordem estável. Huizinga (2012) e Callois (1990) destacam a existência da vontade de ganhar no jogo, a qual deve ser mediada pelo que é permitido e proibido, de maneira voluntária aceita no jogo, exigindo cordialidade entre os adversários.

Callois (1990) considera importante a abordagem de Huizinga (2012) sobre os jogos, mas aponta uma limitação que precisa ser superada, uma vez que este autor omite a descrição e a classificação dos próprios jogos, como se houvesse uma uniformidade das sensações vividas durante o jogo, não explicitando as diversidades de jogos e suas específicas expressões e sensações. Dessa maneira, não é um estudo dos jogos “mas, uma pesquisa sobre a fecundidade do espírito de jogo no domínio da cultura” (CALLOIS, 1990, p. 12).

Esta afirmação não é compreendida como um desmerecimento à construção teórica de Huizinga (2012), mas permite que se tenham outros olhares referentes à

necessidade de ampliar a discussão sobre o jogo, uma vez que sua relação cultural é claramente apresentada por este autor. Dessa maneira, Callois (1990) explicita aportes teóricos sobre os jogos relevantes para esta pesquisa, uma vez que é possível adentrar no universo do jogo a partir de diferentes olhares.

Para adentrar na essência das atividades de maneira a reconhecê-las como jogo é preciso compreender os olhares abrangentes sobre tais manifestações entendendo que:

[...] o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fossemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação de que gostaríamos de nos libertar rapidamente. Obrigatório ou simplesmente recomendado, o jogo perderia uma das suas características fundamentais, facto de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa ou por uma actividade mais fecunda (CALLOIS, 1990, p. 26).

A partir dessa afirmação, percebo que este autor, ao procurar definir o jogo, apresenta, de maneira geral, os mesmos parâmetros estabelecidos por Huizinga (2012), reafirmando a compreensão relacionada às características gerais dessa realização, que também se manifesta dentro de limites precisos de tempo e de lugar. Tal fato é explicitado ao dizer que “deve retomar-se o jogo na fronteira estabelecida. O mesmo se passa com o tempo: a partida começa e acaba quando se dá um sinal” (CALLOIS, 1990, p. 26).

Para Callois (1990), outro elemento presente no jogo, além da livre escolha, refere-se a não previsão, ou seja, é preciso viver a incerteza durante o tempo do jogo, que nem sempre está cronologicamente determinado, mas que se realiza e se concretiza no próprio jogar. Assim, joga-se se quiser, quando quiser e o tempo que quiser. “É, além do mais, uma atividade incerta [...] um desfecho conhecido a priori, sem possibilidades de erro ou de surpresa [...] é incompatível com a natureza do jogo” (CALLOIS, 1990, p. 27).

Ainda sobre o jogo, Callois (1990) entende que este se movimenta na sua própria dinâmica, portanto, não se pode assumir uma postura dicotômica ou estática ao tentar definir o jogo, pois sua complexidade faz com que a sua própria liberdade determine seus limites, ou seja, o jogo consiste na necessidade de encontrar, de inventar imediatamente uma resposta que é livre dentro dos limites das regras e dos prazeres que ele suscita.

A tentativa de elucidar as diferenças entre os tipos de jogos está relacionada à presença ou não de regras explícitas e rígidas, pois existem brincadeiras nas quais há a presença de regras, mesmo que discretamente, mas que são implicitamente seguidas por aqueles que brincam. Como, por exemplo, brincar de boneca, de soldado ou jogos que, de maneira geral, pressupõem uma livre improvisação, voltados ao prazer de desempenhar algum papel ou de buscar ter comportamentos de determinada pessoa ou determinada coisa (CALLOIS, 1990).

A partir dessa ideia, compreendo que mesmo quando as regras dos jogos não são explicitamente determinadas e livremente consentidas por aqueles que jogam, é possível observar regras implícitas que direcionam a brincadeira. As contribuições de Callois (1990) permitem essa interpretação, quando menciona que mesmo nos jogos que demandam ações improvisadas o prazer está em tentar imitar o comportamento de alguém ou de alguma coisa, portanto, reconhece-se que a regra consiste em procurar imitar ou ser o mais parecido possível com a referência escolhida ou o papel determinado.

Ao propor uma definição de jogo, Callois (1990) compreende-o, essencialmente, como uma atividade livre, a liberdade é que fundamenta o caráter divertido; delimitada, visto que acontece limitada a um tempo e espaço previamente determinados; incerta, pois é de iniciativa do jogador e da invenção; improdutiva, já que não tem como finalidade gerar bens; regulamentada, sujeita a leis momentaneamente estabelecidas; e fictícia, relacionada a uma fraca irrealidade ou consciência.

Para classificar os jogos, Callois (1990) utiliza como parâmetros as sensações e qualidades mobilizadas por eles, relacionadas aos seus fundamentos, propondo uma divisão em quatro rubricas principais, conforme predomine nos jogos: o papel da competição, da sorte, do simulacro ou da vertigem, chamando-os, respectivamente, de *Agôn*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Sendo que:

Todas se inserem francamente no domínio dos jogos. Joga-se a bola, ao berlinde ou às damas (*agôn*), joga-se na roleta ou na loteria, faz-se de pirata, de Nero ou de hanmlet (*mimicry*), brinca-se, provocando em nós mesmos, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (*ilinx*) (CALLOIS, 1990, p. 32).

Ainda se percebe que os fundamentos dos jogos apontados por Callois (1990) para estabelecer a classificação estão organizados a partir da caracterização

das sensações vividas no jogo. Algumas categorias fundamentais como o *Agôn*, que corresponde a uma atenção persistente, um treino apropriado e vontade de vencer, também pode ser observada em outras manifestações culturais, uma vez que a relação da finalidade dos antagonistas não é a de causar um estrago sério no seu adversário, mas sim o de demonstrar a sua própria superioridade.

A *Alea* designa todos os jogos baseados em oposição ao *Agôn*, pois as ações não dependem das atitudes do jogador, ou seja, este não interfere diretamente no jogo “melhor dizendo, o destino é o único artífice da vitória e esta, em caso de rivalidade, significa apenas que o vencedor foi mais bafejado pela sorte do que o vencido” (CALLOIS, 1990, p. 37).

Outra categoria apresentada por Callois (1990), a *Mimicry*, está relacionada a qualquer jogo que suponha a aceitação temporária ou não, de uma ilusão, na qual os sujeitos fazem uso de personagens, a partir de várias manifestações voltadas ao jogo de fazer crer, a fazer crer a si próprio ou fazer com que os outros creiam que o jogador é outra pessoa. O prazer consiste na capacidade de se disfarçar, de se travestir ou de usar uma máscara, isto é, ao mesmo tempo, de outra forma, pretende-se esconder ou resguardar a verdadeira identidade. O disfarce por meio do uso de máscaras também pode levar ao prazer devido à mudança de aparência ou à possibilidade de amedrontar o outro (CALLOIS, 1990).

O *Ilinx* está relacionado aos jogos “que se assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico” (CALLOIS, 1990, p. 43). O prazer origina-se da sensação da perturbação provocada pela vertigem, o qual possui um fim em si mesmo.

Callois (1990) apresenta duas manifestações presentes nos diferentes tipos de jogos, a *Padia* e o *Ludus*, sendo que a primeira é sempre decrescente e está associada a expressões mais organizadas, no sentido de ação desinteressada de contemplação, voltada a si mesma; e a segunda é sempre crescente, relacionada à agitação ou euforia. Portanto, as crianças de Campo Verde/PA também são envolvidas por estas sensações, dinâmica e inversamente manifestadas nas suas brincadeiras.

Os tipos de jogos apresentados por Callois (1990) estão relacionados às sensações ou predomínio de sensações que os específicos jogos provocam nos

seus jogadores e, até mesmo, no motivo pelo qual os sujeitos buscam tais vivências, o que deve, essencialmente, acontecer de maneira voluntária.

As contribuições de Huizinga (2012) e Callois (1990) sobre o jogo permitem que esta possibilidade lúdica possa ser compreendida para além da descrição superficial, uma vez que desde as características mais essenciais até as sensações vividas em tais manifestações são retomadas, fazendo com que a realidade social e cultural não seja desprezada, pois as vivências do jogar e do brincar emergem da subjetividade daqueles que as vivem e as reconhecem com tal, a partir da teia de significados atribuídos, compartilhados e validados no próprio contexto.

4.1 Os brinquedos: desvendando os segredos culturais das criações lúdicas

Percebo que a voluntariedade e espontaneidade pertencentes às realizações lúdicas, bem como o aspecto convidativo à imaginação dos jogadores ou brincantes, permitem que o processo criativo seja considerado como um dos envoltórios dos jogos e brincadeiras, de tal forma que o acontecer lúdico perpassa também, mas não necessariamente, pela presença de elementos ou recursos criados para o brincar, ou seja, os brinquedos. E, para falar sobre o brinquedo, apresento como subsídios teóricos Benjamin (2002), Brougère (2008), Kramer (2009), Oliveira (2010) e Vygotsky (2009), os quais compreendem o brinquedo e o ato criativo a partir dos aspectos sociais e culturais existentes na realidade na qual estão inseridos os seus criadores.

Neste envoltório teórico é necessário considerar as contribuições de Brougère (2008) quando tem o cuidado em esclarecer sobre as possíveis definições de brinquedo. Desta forma, aponta dois entendimentos: no primeiro, o brinquedo é compreendido como um suporte para a brincadeira, podendo ser um objeto manufaturado, fabricado por aquele que brinca, algo que só tenha valor para o tempo da brincadeira, sendo adaptado. “Tudo, neste sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido do objeto lúdico só se lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura” (BROUGÈRE, 2008, p. 62).

Na segunda compreensão, o brinquedo é tomado como um objeto industrial ou artesanal reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função dos traços intrínsecos, com um lugar destinado no sistema social de distribuição. “Quer

seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança” (BROUGÈRE, 2008, p. 63).

Ao adentrar nas teorias de Brougère (2008) é possível reconhecer que essas duas interpretações acerca do brinquedo estão presentes na sociedade. No entanto, percebe que não é possível limitar os brinquedos como objetos industrializados, aquilo que meramente lhes é atribuído comercialmente, pois quando envolvidos pelo brincar, a criança pode, a partir das relações vividas, desfazê-lo do imediatismo funcional de objeto, recriando-o para aquilo que sua imaginação e estado lúdico desejarem. Assim, os olhares culturais sobre os brinquedos também perpassam pelo reconhecimento de que:

[...] todo brinquedo é educativo no sentido de que sempre há, em qualquer brinquedo, um conjunto de mensagens implícitas ou explícitas, a serem assimiladas ou transformadas – total ou parcialmente pelas crianças. Contudo, os brinquedos parecem revelar a plenitude de suas potencialidades educativas na medida em que forem capazes de instigar nas crianças curiosidade e mistério, para que se sintam entretidas e instadas a criar e recriar formas expressivas, sem abdicar de se divertirem a todo tempo (BROUGÈRE, 2008, p. 63).

Este olhar sobre o brinquedo, como conjunto de mensagens implícitas ou explícitas, reafirma sua constituição como forma simbólica. Thompson (1995) já apontava para esta compreensão, ao considerar que as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas dentro de um processo contextual, mais especificamente ainda, ao trazer o aspecto intencional dessas expressões que podem ser interpretadas como uma mensagem a ser entendida.

O contexto lúdico envolve diferentes aspectos, como já foram apresentados acima, no entanto, reconheço a necessidade de uma abordagem específica sobre o brinquedo, visto que o brincar e o jogar também perpassam pela ressignificação e representatividade de objetos reais ou imaginários que se concretizam nas vivências das brincadeiras, sendo inviável desconsiderar esta relação, pois “a brincadeira da criança está, em parte, ligada aos objetos lúdicos de que ela dispõe” (BROUGÈRE, 2008, p. 57)

Segundo Brougère (2008), a brincadeira é caracterizada pela fabricação de objetos desviando-os do uso habitualmente destinados, por estarem envolvidos em uma atividade livre vivida pelas crianças. Esse universo do brincar traz fortemente esse processo criador e de ressignificação e construção de recursos para buscar e

manter o prazer e a satisfação nas vivências lúdicas. Assim, os diferentes objetos, aos olhos e fazeres dos brincantes, tornam-se brinquedos.

A liberdade existente na relação entre quem brinca e o brinquedo permite que este seja manipulado de maneira a atender ao interesse e ao desejo do seu manipulador, não delimitando o uso do brinquedo a regras ou funções pré-estabelecidas. É possível desprender-se das padronizações funcionais dos brinquedos, visto que os sujeitos podem vivenciá-los de acordo com seus interesses culturais e contextos (BROUGÈRE, 2008).

O brinquedo, de acordo com Brougère (2008), merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura. Daí a necessidade de se fazer uma leitura cultural dos objetos voltados às brincadeiras, em virtude do seu aspecto revelador da cultura na qual estão inseridos, e, ao mesmo tempo, do contexto que se faz o brinquedo. Sendo assim, compreende-se que:

[...] o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura (BROUGÈRE, 2008, p. 8).

O brinquedo carrega culturalmente uma teia de significados correspondente à sociedade na qual está inserido, sendo assim, este reconhecimento perpassa pela costura lúdica construída, sem negar a realidade vivenciada. Dessa forma, os significados atribuídos aos brinquedos são oriundos das interpretações vividas por aqueles que vivem ou compartilham as manifestações da ludicidade. Ainda se compreende que o desejo e a necessidade lúdica da criança não estão desvinculados das vivências existentes no contexto em que se encontram.

Assim, ao falar dos processos de manipulação ou exploração lúdica dos brinquedos, entendo que não há como propor a separação entre brinquedo, cultura e manipulação lúdica. Talvez esse termo, “manipulação lúdica”, não consiga absorver toda a sensibilidade exploratória a qual me refiro, pois que não está fechada em uma atribuição delimitada ou sistematizada, tampouco pré-determinada ou que precise de algum roteiro a ser seguido. Esse processo é compreendido como a ação exploratória do brinquedo que se realiza a partir dos desejos e curiosidades de quem busca se apropriar de todas as possibilidades do objeto que é, a todo instante,

ressignificado ludicamente, assumindo as infinitas possibilidades que a imaginação e o desejo lúdico possam construir.

Além disso, as vivências lúdicas estão inseridas em uma sociedade que lhes demarca as especificidades. A criança não se encontra diante de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Nesse sentido, a manipulação de brinquedos remete, entre outras coisas, à manipulação de significações culturais originadas na sociedade (BROUGÈRE, 2008).

A descoberta do brinquedo a partir da experiência lúdica desdobra-se também nas diferentes alternativas de brincadeiras, que são expressões dos seus criadores, sem intermediações determinantes ou fechadas para cada possibilidade lúdica, uma vez que a imaginação transcende às amarras funcionais, enaltecendo a relação direta e dinâmica entre cultura, ludicidade e criação.

De acordo com Vygotsky (2009), esse processo criativo constitui-se por meio da imaginação, que não está dissociada das relações cotidianas vividas. O reconhecimento de que as crianças, nas suas realizações imaginativas e criativas, conseguem atribuir significados a objetos “inúteis”, remete às contribuições de Benjamin (2002), Kramer (2009) e Oliveira (2010).

As crianças, nas suas manifestações lúdicas, são criaturas e criadores de culturas, uma vez que “[...] em suas tentativas de descobrir e conhecer o mundo atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis” (KRAMER, 2009, p. 171). E o uso dos objetos não está voltado à utilidade previsível, mas às imprevisibilidades de quem somente com os olhares do brincar pode redescobrir, na “inutilidade”, a reutilização lúdica. Nas vivências infantis, os protagonistas das ações, as crianças, vão expressando suas relações culturais e atribuem diferentes significados às diversas coisas, fatos e artefatos. Essa “reutilização” lúdica dos objetos se concretiza a partir dos gestos, falas e ações sobre cada elemento, que são provisórios e estão em constantes recriações (KRAMER, 2009).

As interlocuções com Kramer (2009) reafirmam as tessituras culturais presentes nos brinquedos. A descoberta de objetos para brincar pelas crianças torna-as colecionadoras dos objetos presentes em seus contextos, atribuindo a estes significados, como códigos de identificação, e, “numa lógica diferente da dos adultos, ordena e reagrupa suas coleções conforme o cenário que compõe suas narrativas” (KRAMER, 2009, p. 171).

Para tanto, Kramer (2009) reforça a compreensão de que as relações entre as crianças e seus brinquedos constituem uma constante tessitura que, no brincar, é movida também pelo processo criativo que se faz culturalmente. As vivências são reconhecidas como brincadeiras e os objetos como brinquedos, a partir dos significados atribuídos por quem brinca. Assim “histórias são tecidas com fios que nem sempre seguem a linearidade dos adultos” (KRAMER, 2009, p. 171).

No sentido de fomentar os encontros teóricos a partir dos autores apresentados no início dessa subseção, retomo as considerações de Oliveira (2010), que fortalece o entendimento sobre as construções culturais presentes nos brinquedos, abordando também o processo criativo como realização lúdica. O processo criativo envolvido nas tessituras dos brinquedos, possibilita entender que “a prática manual, também requer conhecimento, habilidade, talento e criatividade. Todos esses ingredientes fazem parte da criação do brinquedo artesanal, sem fala que o próprio ato criativo torna-se, nesse caso, também um ato lúdico” (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Para entender melhor as facetas desse processo criativo compartilho da compreensão de que:

Em cada brinquedo sempre se esconde uma relação educativa. No caso do brinquedo artesanal, a feitura do próprio brinquedo já é um brincar. Nesta prática, além disso, crianças e adultos aprendem a trabalhar e a transformar elementos fornecidos pela natureza ou materiais já elaborados, constituindo novas criações, instrumentos para muitas brincadeiras (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Neste fazer lúdico, a criança participa de novas experiências e aquisições e, no convívio com outras crianças, socializa, explora seus movimentos corporais e experimenta novas sensações (OLIVEIRA, 2010). Tais sensações são abordadas por Callois (1990) ao se referir às categorias envolvidas nas vivências dos jogos.

No que diz respeito a esse processo criativo, Vygotsky (2009) afirma que toda ação humana cria novas imagens, novas ações, não ficando restrita à reprodução de fatos ou impressões vividas, mas está associada à função criadora ou combinatória do cérebro, que “é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir das experiências passadas” (VYGOTSKY, 2009, p. 11).

Esta função combinatória do cérebro, psicologicamente, é compreendida como imaginação ou fantasia, sendo que estas geralmente são associadas ao irreal. No entanto, esta afirmação desperta algumas reflexões e proposições, uma vez que a cultura está inserida como aspecto presente neste processo criativo e combinatório, considerando que:

[...] a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 12).

Contudo, entende-se que a imaginação perpassa pelas relações culturais, uma vez que aquela é a base de toda ação criativa que se manifesta na vida cultural, isto é, a ação criadora afirma-se e transforma-se culturalmente, desdobrando-se em saberes que, por sua vez, se realizam nas facetas das criações. Para Vygotsky (2009), qualquer descoberta, antes de consolidar-se, forma-se na imaginação, dessa forma, reafirma este processo como a base para a realização criativa do ser humano. As criações relacionadas ao contexto dos brinquedos e brincadeiras não estão esvaziadas da realidade vivida, pois,

Felizmente, as crianças fazem do brinquedo uma ponte para o seu imaginário, um meio pelo qual externam suas criações e suas emoções. O fluir da imaginação criadora dá densidade, traz enigmas, comporta leituras mais profundas, manifestações efervescentes, ricas em significados. Assim, o brinquedo adquire especial relevância e passa a ser merecedor de consideração. É essa sua seriedade (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

De acordo com Oliveira (2010) a criança, ao brincar, manipula qualquer objeto na liberdade da sua imaginação e criatividade, a fim de satisfazer-se. Em tal imprevisibilidade, encontram-se os segredos culturais das brincadeiras, tecidos no movimento constante de sentidos e significados atribuídos às formas simbólicas. A sensibilidade duvidosa da criança diante daquilo que é dado ou aparente é destinada ao brinquedo e, durante a brincadeira, cria formas de resistências ao que é proposto de imediato, fazendo com que a atividade livre e criativa possa conduzir ressignificações atribuídas ao objeto escolhido para brincar (OLIVEIRA, 2010).

De acordo com essa perspectiva, o valor simbólico do brinquedo é flexível, passível a mudanças próprias da dinâmica existente na maneira de quem brinca e interpreta o contexto vivido. “Nos brinquedos, práticas e interpretações sociais estão representadas” (OLIVEIRA, 2010, p. 13). Neste aspecto reside sua constituição cultural permeada de saberes necessários para sua concretização lúdica. Deste modo, os “brinquedos, vestimentas, tipos de comida, danças, músicas, livros, costumes, ursos e outras tantas formações simbólicas constituem a cultura” (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Dentro dessa compreensão, as considerações de Oliveira (2010) sobre o brinquedo e, conseqüentemente, sobre a brincadeira, como formações simbólicas, reiteram os apontamentos de Thompson (1995) quando aborda as particularidades referentes aos aspectos envolvidos nas formas simbólicas, desta vez, os brinquedos e brincadeiras.

De fato, os olhares investigativos sobre o brinquedo e o brincar precisam ser alimentados, no sentido de desconstruir as interpretações dicotomizadas e fragmentadas sobre as manifestações lúdicas, por isso, é preciso desvendar seus segredos enquanto realização humana e atos criativos sem negar os seus criadores, uma vez que “por meio do objeto lúdico que constrói, o artesão anônimo de brinquedo se transforma em produtor de cultura” (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Para complementar o pensamento proposto, apresento as contribuições de Benjamin (2002, p. 248), ao reconhecer que o brinquedo “não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo”. Deste modo, reafirma-se o valor cultural e social dos objetos do brincar.

Os olhares direcionados aos brinquedos não estão restritos à apreciação ou descrição dos objetos puramente pela forma como se apresentam, mas como construções culturais que demarcam um momento histórico, e, como tais, a partir das interpretações estabelecidas por meio das relações vividas, permeadas de significados socialmente atribuídos. Este significado socialmente atribuído não inviabiliza as criações e resignificações individuais a partir de cada nova intenção e descoberta. No entanto, as resignificações não estão desprovidas das vivências culturalmente compartilhadas no contexto vivido.

Assim, as crianças, ao resignificarem os objetos disponíveis nas suas realidades para fazerem-se ludicamente, também reinterpretem e revelam a teia de

significados presentes nas suas culturas. “Todo o inventor, por genial que seja, é sempre produto da sua época e do seu ambiente” (VYGOTSKY, 2009, p. 35-36).

Além disso, erroneamente ainda atribuíram ao brinquedo a determinação da brincadeira das crianças, retirando-lhes o protagonismo de suas ações. Sendo que, na realidade, são as crianças, nas relações estabelecidas nas suas brincadeiras, que atribuem aos objetos o significado de brinquedo, num processo continuamente mutável de papéis e interpretações, alimentado pela própria imaginação. De repente, “a criança quer puxar alguma coisa e se transforma no cavalo; quer brincar com areia e se transforma no pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial” (BENJAMIN, 2002, p. 247).

Para não finalizar, mas para fortalecer a intenção teórica desta abordagem sobre o brinquedo, percebo que as tessituras culturais presente nos brinquedos e brincadeiras das crianças estão subsidiadas pelas relações vividas na cultura lúdica, visto que:

[...] a cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma: ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto. Para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, tal objeto deve encontrar seu lugar, “cavar seu espaço” na cultura lúdica da criança. Por essa inserção o brinquedo é, então, objeto de uma apropriação (BROUGÈRE, 2008, p. 51, grifo do autor).

A criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando, no conjunto de sua experiência lúdica acumulada. A cultura lúdica origina-se das interações sociais, seja de maneira direta ou indireta, produzidas pelos sujeitos, mas não isolada da cultura geral, pois a influência perpassa desde o ambiente até as condições materiais disponíveis ou existentes, considerando-se, por exemplo, a reação das crianças às restrições materiais impostas pelos adultos. Portanto, as relações entre o brinquedo e o brincar perpassam pela apropriação também de saberes lúdicos, os quais são compreendidos como as realizações e conhecimentos vividos culturalmente nas experiências lúdicas compartilhadas entre os seus criadores e aqueles que testemunham as criações.

5 SABERES, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: AS TESSITURAS LÚDICAS DAS CRIANÇAS DA COMUNIDADE CAMPO VERDE/PA

As tentativas em desvelar os saberes presentes nos brinquedo e brincadeiras das crianças da comunidade Campo Verde/PA desdobram-se em possibilidades teóricas, as quais subsidiam o reconhecimento das tessituras lúdicas observadas por mim e relatadas por seus criadores, as próprias crianças. Para ampliar a discussão sobre as tessituras lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, esclareço o uso da expressão “tessitura” a partir de Geertz (2012), uma vez que para este autor a cultura é compreendida como o conjunto de teias de significados tecidas pelos próprios sujeitos. Então, ao considerar os brinquedos e brincadeiras como realizações culturalmente construídas, compartilho da concepção de que essas manifestações são tecidas pelas crianças nas suas relações cotidianas, nas práticas de seus brincar na comunidade.

Para tanto, torna-se necessário reafirmar que parto do entendimento de que as expressões da ludicidade podem ser consideradas como formas simbólicas, a partir das ideias de Thompson (1995). Além disso, reconheço também os saberes que permeiam as vivências culturais, saberes estes que, de acordo com Brandão (2002), são os conhecimentos elaborados nas realizações do cotidiano, que movem saberes e são o próprio movimento do saber. No brincar, o saber é construído e manifestado pela sua intencionalidade lúdica, que cria e atribui significado e, por ora, o significado reintera a existência da ludicidade que abrange pensamentos, sentimentos, contextos, cenários, sujeitos e natureza (CHARLOT, 2000).

Ao refletir sobre os saberes lúdicos, compreendendo-os como os conhecimentos oriundos das vivências relacionadas aos brinquedos e brincadeiras, considerando o tripé sujeito-criação-contexto de Brandão (2002), para quem a educação como cultura perpassa pelo entendimento de que:

Educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa as si mesmos (BRANDÃO, 2002, p. 26).

As crianças de Campo Verde/PA, ao brincarem, de alguma forma, constroem, transformam e compartilham aprendizagens e fazem educação, visto que o processo criativo, como salienta Vygotsky (2009), é próprio do brincar e da criança, e dele emanam saberes que se constituem culturalmente e são aprendidos e concretizados nas práticas diárias por meio dos significados e das ressignificações das crianças, envolvidas por contextos lúdicos.

As atividades criativas não estão dissociadas dos desejos, uma vez que são forças propulsoras, as quais alimentam a educação, que é um processo cultural, “mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis” (CHARLOT, 2000, p. 54, grifo do autor).

Se o desejo é a condição essencial para fazer educação, neste movimento de buscar a ser, que se constrói com o outro e com o mundo, através das produções de brinquedos e brincadeiras, as crianças de Campo Verde/PA também fazem educação. Nesse processo, educam-se e educam o outro, uma vez que o desejo lúdico promove o movimento de busca pelo prazer, nas relações dos saberes da ludicidade, diante da realidade que se apresenta. Sendo assim, torna-se necessário adentrar no universo lúdico das crianças de Campo Verde/PA, para conhecer as tessituras elaboradas nas suas vivências com seus brinquedos e brincadeiras, desvendando seus saberes.

5.1 Os brinquedos das crianças de Campo Verde/PA: com o que brincam?

Pretendo apresentar inicialmente com o que brincam as crianças de Campo Verde/PA, trazendo suas interpretações sobre o que seja brinquedo, além de elencar os objetos presentes em suas vivências lúdicas. Optei por essa organização textual, que se dá primeiramente pela visão geral relacionada com o que brincam as crianças, na tentativa de possibilitar uma visão didática mais coerente deste universo lúdico. No entanto, tenho consciência de que seria impossível adentrar teoricamente nesse fazer lúdico das crianças de maneira fragmentada, uma vez que os brinquedos e brincadeiras estão inseridos na construção cultural do fazer-se, criar-se e transforma-se lúdica e culturalmente, concretizando saberes.

As crianças de Campo Verde/PA, ao buscarem realizar suas manifestações lúdicas, vivenciam relações diretas com diferentes objetos, desde os originalmente

identificados como brinquedos até os ressignificados para este propósito. Dessa maneira, percebo a relevância em apresentar este contexto criativo e interpretativo das crianças, procurando desvendar os segredos dessa relação. Assim, encontro o subsídio teórico em Brougère (2008), Oliveira (2010) e Vygotsky (2009) os quais compreendem o brinquedo e o ato criativo a partir dos aspectos sociais e culturais existentes na realidade onde estão inseridos.

As possibilidades iniciais deste entendimento são demarcadas por Brougère (2008), ao afirmar que o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura. Daí a necessidade de se fazer uma leitura cultural dos objetos voltados às brincadeiras, em virtude do seu aspecto revelador da cultura em que estão inseridos, e, ao mesmo tempo, do contexto no qual se faz o brinquedo.

Assim, busco compreender a interpretação das crianças de Campo Verde/PA sobre o brinquedo. Diante disso, considero as respostas das crianças ao serem perguntadas sobre o que é brinquedo:

Quadro 3 – Resposta das crianças sobre o que é brinquedo.

INTÉRPRETES	“VOZES DOS INTÉRPRETES”
Bernardo	<i>Brinquedo é para o cara se divertir; carro, bola.</i>
Raquel	<i>Boneca.</i>
Carlos	<i>Brinquedo? Carro e moto e bola.</i>
Simone	<i>Hum! Vasilhinha, brinquedo é vasilhinha, colherzinha.</i>
Rebeca	<i>Não sei também [risos]; brinquedo também é legal.</i>
Alberto	<i>É brincadeira.</i>
Samara	<i>Boneca e vasilhinha.</i>
Leonardo	<i>Eu gosto de brincar com um gatinho que tem lá em casa, mas só que é de brinquedo; baladeira.</i>
Walter	<i>É um negócio que a gente brinca toda vez que a gente quer.</i>
Clebson	<i>Brinquedo? Brinquedo pra mim é um modo assim de expressar alegria assim.</i>

Nas falas das crianças percebo que as compreensões sobre o brinquedo são reveladas a partir de exemplos de brinquedos presentes na realidade delas. Também observo a relação das sensações experimentadas referentes à liberdade, autonomia, alegria, diversão, revelando as diferentes interpretações daqueles que interagem com o brinquedo no universo lúdico da brincadeira. Entende-se que o brinquedo “não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 2008, p. 13).

Contudo, este fazer cultural do brinquedo e sua liberdade, pressupõe uma relação de saberes, pois para Charlot (2000) o saber se realiza na própria interação do sujeito com o outro e com o meio ambiente, ou seja, nesse processo de manipulação dos brinquedos pelas crianças, na prática do brincar, os significados são atribuídos e os saberes são construídos em uma dinâmica própria daqueles que interagem com o brinquedo, podendo ser individual ou coletivamente vivenciado.

Para compreender amplamente as relações vividas pelas crianças de Campo Verde/PA com seus brinquedos, faz-se necessário conhecer seus objetos do brincar e, nesse sentido, apresento primeiramente os brinquedos industrializados. Segundo Brougère (2008), eles fazem parte da bagagem lúdica das crianças. Na exposição, os brinquedos industrializados visualizados foram: boneca, coelho de plástico, carro, peças de dominó, espingarda, bolas pequenas, apito, sapo de plástico, violão, peixe, petecas, um pica-pau de pelúcia e uma bola de futebol.

O momento da exposição dos brinquedos das crianças foi relevante, pois possibilitou que eu tivesse contato com alguns elementos presentes nas suas bagagens lúdicas. Sendo pertinente relatar que elas, ao apresentarem seus brinquedos, além de terem cuidado, também ficavam por perto buscando resguardar tais objetos, visto que as demais crianças, de alguma forma, movidas pela curiosidade, ficavam ansiosas para pegarem.

Naquele dia, o fato de Clebson, Walter, Alberto e Bernardo não terem levado seus brinquedos industrializados não significa que não os tenham. No momento da exposição estavam criando seus próprios objetos do brincar, especificamente o jogo de bilhar e o "fufu"⁴, que serão detalhados posteriormente. Durante aquela tarde, as

⁴ Brinquedo criado pelas crianças, com fichas de garrafas amassadas, perfuradas ao meio, por onde passa um fio de nylon. Brinca-se com ele segurando as extremidades do fio, abrindo-as, de modo a

crianças estavam reunidas em torno de seus brinquedos, fossem aqueles industrializados ou criados por elas mesmas; independente da origem dos objetos, todos estavam vulneráveis aos desejos do brincar (BROUGÈRE, 2010).

Foto 6 – Exposição dos brinquedos industrializados.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Observou-se ainda que a relação com o brinquedo acontecia tanto de maneira individual quanto coletiva, visto que diante dos objetos dispostos, as crianças, a partir de seus interesses, faziam suas escolhas diante das opções de brinquedos expostos. Esta situação permitiu adentrar nesta particularidade das crianças ao estabelecerem interações com os brinquedos enquanto brincam. Os brinquedos trazidos por elas, ao ficarem expostos, eram facilmente utilizados,

movimentar as fichas para o centro do fio; esse movimento e o giro constante das fichas provocam o som “fufu”, daí o nome do brinquedo.

mesmo por aquelas que não lhes eram donas. Então, de maneira aleatória, os diferentes brincarões se manifestavam no espaço, refletindo os diversos significados lúdicos existentes na relação entre a imaginação e a ação concreta das brincadeiras.

Foto 7 – Vivências individuais das crianças com os brinquedos.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Ainda pude perceber que as crianças se organizavam no espaço de acordo com suas vontades de brincar, e os brinquedos eram explorados à medida que o interesse prevalecesse e as trocas de brinquedos entre elas aconteciam sem que fosse necessário qualquer acordo prévio. Ao observar as imagens, percebo relações com as afirmações de Callois (1990) quando aponta que a liberdade existente no jogar e no brincar pode ser manifestada através de ações de retirada, silenciamento, recolhimento pela solidão ociosa ou por uma atividade mais fecunda. Na situação acima, a criança, mesmo na presença de outras crianças, por algum momento, escolhe vivenciar individualmente o brinquedo, mesmo que temporariamente, até que novamente seja envolvida pelo interesse lúdico coletivo. Esta atitude pode ser reconhecida como expressão da liberdade presente na brincadeira.

Os brinquedos, de acordo com as definições trazidas por Brougère (2008), podem ser considerados como objetos industrializados, sendo ou não utilizados no contexto das brincadeiras, mantêm seu caráter de brinquedo, assumindo uma funcionalidade específica. No entanto, destaco que durante o tempo de permanência na comunidade, ao observar as crianças, não percebi a presença constante de tais brinquedos nas suas vivências lúdicas diárias, a não ser a da bola de futebol.

Segundo Brougère (2008) é possível desprender-se das padronizações funcionais dos brinquedos, visto que devem ser vivenciados pelos sujeitos, de acordo com seus interesses culturais, presentes nos próprios contextos. A descoberta do brinquedo consiste também em elaborar diferentes alternativas de brincadeiras, as quais são expressões dos seus criadores, sem intermediações determinantes ou fechadas para cada possibilidade lúdica, uma vez que a imaginação transcende às amarras funcionais, enaltecendo a relação direta e dinâmica entre cultura, ludicidade e criação.

Diante disso, volta-se o olhar para conhecer “com o que brincam” as crianças, intérpretes deste estudo. Os relatos delas sobre o que entendem como brinquedos possibilitaram uma aproximação com alguns elementos pertencentes aos universos dos seus brincareis, no entanto, buscou-se ampliar o reconhecimento das possibilidades criativas desses “pequenos artesãos”, já que produzem alguns de seus próprios brinquedos.

A abordagem sobre o universo lúdico exige que o brinquedo seja considerado como elemento norteador da discussão, uma vez que existe um movimento dinâmico e interpretativo entre a brincadeira e o brinquedo, em que as crianças envolvidas no processo são as principais criadoras dessa relação, a partir dos significados a ele atribuídos. Assim, considero importante adentrar neste contexto de ressignificações dos objetos presentes na realidade brincada das crianças de Campo Verde/PA.

O universo dos brinquedos das crianças de Campo Verde/PA é marcado fortemente pelo processo da criação que, para Vygotsky (2009), é toda a realização responsável pela criação de qualquer coisa de novo, quer corresponda aos reflexos deste ou daquele objeto do mundo exterior, quer seja a determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano.

Vygotsky (2009) aborda a questão sobre o processo imaginativo durante a infância e evidencia os desdobramentos artísticos dessas interfaces da criação. Assim, compreendo que seja fundamental considerar as teorias vygotskyanas para adentrar de maneira mais consistente teoricamente nas manifestações lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, que cotidianamente tecem vivências e saberes no ato de brincar.

Vygotsky (2009) quando explora esse processo criativo do cérebro, ou seja, de que forma as informações se organizam e reorganizam nesta situação, nos faz pensar na hipótese do “não criar-se nada de novo”, pois o cérebro, a partir das experiências, responde às excitações fortes ou frequentemente repetidas. Dessa maneira, ao brincarem e construírem seus brinquedos, as crianças de Campo Verde/PA vão garantindo um registro relacionado às vivências realizadas. E os registros cerebrais acontecem a cada nova experiência, ou seja, por mais semelhante que alguma situação possa ser “aparentemente”, ela não será igual, será sempre uma nova demarcação de um caminho já existente.

Para Vygotsky (2009, p. 11), toda ação humana que cria novas imagens, novas ações, não ficando restrita a reproduzir fatos ou impressões vividas, está associada à função criadora ou combinatória do cérebro o qual “é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir das experiências passadas”. Esta função combinatória do cérebro, psicologicamente, é compreendida como imaginação ou fantasia, geralmente associada ao irreal, “o que não se ajusta a realidade e, portanto, é desprovido de valor prático [...]” (VYGOTSKY, 2009, p. 12). No entanto, o autor questiona tal entendimento e faz com que outras leituras sobre a imaginação sejam alimentadas, inclusive insere a cultura como aspecto presente nesta proposta. Desta forma, considera que:

[...] a imaginação, como base de toda a atividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, na medida em que se distingue do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseando-se na imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 12).

Sendo assim, entende-se que a imaginação perpassa pelas relações culturais, uma vez que é base de toda a ação criativa, manifestando-se na vida cultural, isto é, a ação criadora afirma-se e transforma-se culturalmente, desdobrando-se em saberes que, por sua vez, se realizam nas facetas das criações. Para Vygotsky (2009), qualquer descoberta antes de se consolidar, formou-se na imaginação, dessa forma, reafirma este processo como a base para a realização criativa do ser humano. Considerando as crianças de Campo Verde/PA isso não

acontece de maneira diferente, pois nas vivências lúdicas, sobretudo, é que são refletidos os seus atos criadores.

Em relação aos brinquedos que sabiam construir, as crianças, ao mesmo tempo em que falavam sobre eles, diziam de que materiais eram feitos, como: carros de lata de sardinha e rodas de tampa de garrafa, boneco de pano, revólver de folha de bananeira, barquinho de casca de cacau, "fufu", bilhar, vasilhinha de barro, baladeira, arma, flecha, bilhar. Mesmo aquelas que disseram não construir qualquer brinquedo, de alguma forma, participam do processo. Para tanto, apresento a fala de algumas crianças sobre essas construções. Quando perguntadas se sabiam construir algum brinquedo, responderam:

(Samara): Nunca, um dia eu trouxe barro de lá da beira e o Clebson só fez vasilhinha de barro para mim.

(Bernardo): Sei, sei fazer carro, só carro; sei fazer carro de latinha; eu acho a roda, eu só furo um buraco, pego um pau e meto por lá e "coiso" um buraco na roda e só. E daí, pronto! A latinha é de sardinha, a roda é de tampa de garrafa.

(Leonardo): Baladeira, eu tenho uma lá em casa só que eu deixei o couro dela. A senhora viu aquela que tem um couro? Eu deixei lá no retiro o couro dela, só que ela está amarrada, aí eu só desmanchei. Eu faço, a senhora sabe aqueles carrinhos de lata? É um carrinho de lata. A gente pega a lata de sardinha, fura lá na frente e aqui atrás; eu faço, tem vez, de vidro, o carrinho, de vidro, mas só que não é vidro de coisa, é vidro de plástico; é só o que eu faço; eu faço "revólvinho", tem vez, de folha de banana, tem vez que eu faço de pau mesmo.

(Alberto): Sei, faço revólver de folha de bananeira, barquinho de casca de cacau e o "fufu", bilhar.

Os brinquedos expostos nas imagens (Foto 8), nos ajudam a refletir sobre os relatos das crianças referentes aos objetos e recursos utilizados ao fazerem suas criações, pois, de acordo com Vygotsky (2009), esse processo criativo constitui-se por meio da imaginação, que não está dissociada das relações cotidianas vividas pelos intérpretes. A não dissociação entre processo imaginativo e a cotidianidade destacada por Vygotsky (2009) permite que seja estabelecida uma relação com Thompson (1990) quando enfatiza o contexto como aspecto crucial para as análises culturais dos fenômenos, ao considerar as expressões dos sujeitos como formas simbólicas.

Foto 8 – Brinquedos criados pelas crianças (carro, barco, “fufu” e jogo de bilhar, respectivamente).



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Assim, os brinquedos das crianças de Campo Verde/PA podem ser interpretados como formas simbólicas, as quais, ao serem inseridas na contextualidade do brincar, não estão esvaziadas da realidade vivida; tanto que os objetos envolvidos nos processos criativos dos brinquedos são recursos presentes no cotidiano das crianças, tecidos na ressignificação do ato criativo de seus criadores, entrelaçado de saberes, pois as construções dos brinquedos exigem o conhecimento das possibilidades disponíveis para aquilo que se imaginou fazer.

Retomo aqui o que dizem Benjamin (2010), Kramer (2009) e Oliveira (2010), ao enfatizarem que a criança, nas suas realizações imaginativas e criativas, consegue atribuir significados a objetos “inúteis”. Diante disso, é incoerente considerar os brinquedos construídos fora do contexto das criações e de seus brincares. Assim, compartilho algumas imagens das crianças vivenciando alguns momentos de suas criações.

Foto 9 – Crianças construindo bilhar, revólver, "fufu" e saia, respectivamente.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Os elementos mais frequentemente utilizados por essas crianças nas suas criações são oriundos da natureza, como galhos, folhas, mandioca, casca de frutas e areia; materiais destinados ao lixo como latas usadas, borrachas, sandálias velhas, e tantos outros que estiverem disponíveis aos seus olhos e criatividade.

Para Oliveira (2010), o processo da construção dos brinquedos não está desprovido de conhecimento, habilidade, talento e criatividade. Assim, trabalho e satisfação não estão desconectados, pois esta atividade criativa demanda uma relação particular e pública do seu criador ou dos seus criadores, uma vez que os elementos disponíveis nos contextos podem ser os mesmos, mas as possibilidades interpretativas são próprias do sujeito criador, em que os saberes relacionados à habilidade, ao talento e à criatividade serão constantemente envolvidos neste fazer.

Ao considerar as crianças como agentes de suas criações compreendo que seja preciso voltar-se cada vez mais à escuta de suas vozes. Então, apresento o

trecho de uma conversa com as crianças sobre os materiais utilizados na criação do jogo de bilhar:

(Pesquisadora): *Qual o material para fazer o bilhar?*

(Clebson): *Precisa de borracha.*

(Bernardo): *E umas bolas.*

(Clebson): *Peteca.*

(Bernardo): *E um pauzinho pro cara rebater.*

(Clebson): *Prego.*

(Clebson): *Borracha, peteca, prego, o taco, e o pano.*

(Pesquisadora): *E do que é feito o taco?*

(Alberto) [Interrompe]: *De açazeiro.*

(Clebson): *De madeira, de coisa, tipo, folha de açazeiro, de qualquer coisa!*

Em um momento anterior a este, Alberto, Simone e Samara também descrevem a construção do jogo de bilhar, em colaboração uns com os outros, buscando serem os mais detalhistas possíveis.

(Alberto): *Pega uma tábua, do tamanho que você quiser, depois pega um pano e cobre por cima.*

(Simone): *E prega.*

(Alberto): *Depois pega uma ou duas ou três bandas de sandália.*

(Simone): *E prega.*

(Alberto): *A senhora corta a ponta da sandália aqui; da outra só tira a alça.*

(Samara): *Aí faz o buraco pra cair a pedrinha.*

(Alberto): *Mas se está velha, prega um aqui, deixa o buraco aqui, prega um aqui, deixa o buraco aqui, prega outra aqui e deixa o buraco aqui, prega outra aqui e deixa o buraco, prega outra aqui e prega outra aqui.*

(Simone): *Daí o cara só pega a pedrinha e o cara brinca.*

(Samara): *Pega um pau.*

(Alberto): *Depois é só fazer uma roda assim.*

(Samara): *Pra colocar a pedra, a gente pega um monte de pedrinhas, faz um coisa assim de pedrinhas, aí pega um pau e bala.*

De acordo com Geertz (2012) as realizações humanas são culturalmente construídas, devido seu caráter particular e público, uma vez que a cultura assim o é. As falas das crianças sobre os materiais utilizados para fazer o jogo de bilhar denunciam este entendimento do autor, fazendo com que seja possível perceber que a atividade criadora assume um aspecto particular e público ao mesmo tempo.

Isto pode ser observado nos relatos das crianças sobre a construção do jogo de bilhar, pois por mais que algumas crianças não tenham concretizado as ações da criação (particular), propriamente ditas, de algum brinquedo, participam do processo de criação (público), visto que, de alguma forma, sempre sabem falar sobre o brinquedo criado, relatando as etapas e materiais utilizados, pois também vivenciam coletivamente o objeto lúdico construído. Neste fazer criativo as crianças constituem-se culturalmente, uma vez que:

Nós somos aquilo que nos fizemos e fazemos ser. Somos o que criamos para efemeramente nos perpetuarmos e transformarmos a cada instante. Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de cultura (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Este contexto criativo das relações entre as crianças de Campo Verde/PA e os seus brinquedos não está separado da educação, que se reconfigura na liberdade do fazer lúdico. Brandão (2002) reconhece a educação como cultura entendendo que as realizações do brinquedo são manifestações culturalmente construídas e transformadas, movimentando-se através dos sentidos e dos significados vividos pelos agentes da sua própria criação. Por este motivo, as crianças de Campo Verde/PA, baseada nas contribuições de Charlot (2000), podem ser consideradas como sujeitos de saber, visto que se dedicam ou pretendem dedicar-se à busca do saber, existente nas suas ludicidades.

A educação está envolvida nas produções do brinquedo e do brincar, em um mundo imaginário ou relativamente real, delineado pelas relações imaginárias e simbólicas das representações das criações, as quais são avaliadas, aprovadas e reprovadas pelas crianças que as vivenciam em um processo constante de transformação na busca do lúdico (BROUGÈRE, 2008).

Ao considerar as manifestações das crianças de Campo Verde/PA é possível compreender que em cada brinquedo se esconde uma relação educativa. Quando falamos do brinquedo artesanal, a construção deste já pode ser considerada como o próprio brincar. Crianças e adultos aprendem a transformar os elementos fornecidos pela natureza em novas criações e instrumentos para muitas brincadeiras. As crianças brincam recriando sentidos para aquele objeto já existente, adaptando os diferentes objetos às suas experiências lúdicas (OLIVEIRA, 2010).

“A criança se apodera da brincadeira de acordo com a educação que recebeu, com as referências que possui, com os desejos que exprime. A brincadeira está além do brinquedo, modificando, muitas vezes, seu sentido” (BROUGÈRE, 2008, p. 86). A própria efervescência da criação e da transformação das vivências lúdicas permite interpretar as matrizes da educação, que também são observadas em tais manifestações. Além disso, as vivências lúdicas estão inseridas em uma sociedade que lhes demarca as especificidades. A criança não se encontra diante de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes da manipulação lúdica, existe o reconhecimento de objetos culturais e sociais portadores de significações.

Sendo assim, para reforçar essa perspectiva, apresento as contribuições de Oliveira (2010), ao considerar que a relação entre a criança e o brinquedo permite que elas concretizem suas criações e emoções, e que a imaginação reconfigura constantemente as possibilidades interpretativas sobre o objeto escolhido para o brincar, construindo uma teia de significados, como aponta Geertz (2012), neste ato lúdico. Os olhares investigativos sobre o brinquedo e o brincar precisam ser alimentados, no sentido de desconstruir interpretações dicotomizadas e fragmentadas sobre as manifestações lúdicas, por isso, é preciso desvendar seus segredos enquanto realizações humanas e atos criativos, sem negar os seus criadores.

As crianças desta pesquisa, de acordo com Oliveira (2010), podem ser consideradas como artesãos de brinquedos, mas não existe nisto uma relação comercial ou mesmo mercadológica, pois os brinquedos destes sujeitos não são considerados como mercadorias e sim como a expressão e concretização de suas atividades criativas e de suas buscas lúdicas. No entanto, para Thompson (1995), considerando o aspecto da contextualização das formas simbólicas, entende que exista uma relação de valorização, a qual se desdobra no valor mercadológico e no valor simbólico, sendo que o primeiro perpassa pela questão do mercado e o segundo, relacionado aos significados e expressões atribuídas ao fenômeno.

As crianças de Campo Verde/PA, ao criarem suas possibilidades lúdicas a partir do contexto vivido, contexto este que não está isolado de todos os outros aspectos da manifestação humana, estão criando, validando e transformando saberes culturais, os quais são expressos na sua rotina e formas de organizações, também presentes nas suas vivências lúdicas nesta comunidade.

As crianças da comunidade, a partir das vivências com seus brinquedos, implicitamente refletem os envoltórios da realidade vivida e a tecem culturalmente, uma vez que na sua busca lúdica penetram nos encantos e segredos dos saberes culturais, visto que “por meio do objeto lúdico que constrói, o artesão anônimo de brinquedo se transforma em produtor de cultura” (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

As relações entre o brinquedo e o brincar perpassam pela construção dos saberes culturais, compreendidos como as realizações humanas na relação com o contexto vivido, constituindo-se em um processo dinâmico, mergulhado nas interpretações e reinterpretações sociais e culturais, vinculado às organizações dos grupos que coletivamente validam tais saberes, testemunhando e reafirmando os valores, a estética, a moral, o trabalho e o brincar (BRANDÃO, 2002).

Essas crianças, nas suas vivências, nos seus contextos, também são criadoras dos seus repertórios lúdicos, os quais não são criações fechadas na individualidade do criador, pois esse processo criativo emana diferentes aspectos que reafirmam relações culturais, sociais e históricas, além de perpassarem constantemente por situações de validação, seja pela aceitação ou negação, do próprio grupo. Diante disso, Vygotsky (2009, p. 35-36) considera que:

Todo o inventor, por genial que seja, é sempre produto da sua época e do seu ambiente [...] a obra criadora constitui um processo histórico consecutivo no qual cada nova forma se apoia sobre as anteriores. Como diz Ribot: [...] por muito individual que pareça, toda a criação comporta sempre em si um coeficiente social. Neste sentido, não há invenções individuais na acepção estrita da palavra: em todas elas existe sempre uma colaboração anônima.

As criações envolvidas nos brinquedos e brincadeiras vivenciadas são consideradas manifestações do coletivo, pois os saberes lúdicos destas crianças são a todo instante testemunhados pelos seus criadores e por aqueles que também buscam aprender com os outros e brincar com as criações.

As alternativas da natureza amazônica passam a ser possibilidades das relações lúdicas das crianças da comunidade Campo Verde/PA. A mata que envolve a comunidade e delimita seu território, também resguarda o universo lúdico, onde as crianças deste lugar devem ser reconhecidas como sujeitos das suas próprias criações, as quais são permeadas de saberes, encantos, curiosidades, imaginação, criatividade e interpretações culturais, entrelaçadas à educação, visto que o

processo educativo perpassa pelas vivências e diálogos, o que significa dizer, pelas tessituras lúdicas de seus criadores.

5.2 As brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA: do que brincam, com quem brincam, onde brincam?

Os brinquedos e brincadeiras podem ser compreendidos como teias de significados, partindo do que diz Geertz (2012), construídos por aqueles que os produzem, recebem e compartilham, sendo que certas práticas são interpretadas dessa maneira a partir das relações vividas pelos sujeitos nos contextos em que se realizam. Para tanto, torna-se relevante considerar as falas das crianças sobre suas manifestações lúdicas de maneira que as construções teóricas possam ser elaboradas de forma a considerar este olhar cultural sobre essas realizações. Ao serem perguntadas sobre o que é jogo, as crianças disseram:

(Bernardo): *Jogo, mas agora não dá mais pra nós jogarmos que a mãe quebrou o DVD. Jogo é uma aventura pra mim.*

(Raquel): *Jogo? Bola.*

(Carlos): *Jogar bola.*

(Simone): *O cara chutar a bola.*

(Rebeca): *Jogo? Não sei.*

(Alberto): *Jogar bola.*

(Samara): *Jogar? Jogar é bola.*

(Leonardo): *Não é jogar bola?!*

(Walter): *Jogo é uma diversão que a gente brinca.*

(Clebson): *Também é diversão.*

As “vozes” das crianças sobre o conceito de jogo estão diretamente associadas ao “futebol” ou a “jogar bola”. As expressões utilizadas pela maioria das falas partem das experiências vividas, ou seja, estão relacionadas aos exemplos praticados como jogo. Walter e Clebson relatam um entendimento fundamentado na diversão, enfatizando as sensações que os remetem ao jogo. Ainda é possível perceber que em uma das frases “*o jogo é uma diversão que a gente brinca*” retoma o sentido da essência lúdica, o qual compartilhamos nesta pesquisa.

Ao perguntar sobre o que é brincadeira, as crianças deram as seguintes respostas:

(Bernardo): *Brincadeira é para o cara se divertir, assim, por aí.*

(Raquel): *É boneca, boneco, vasilhinha, colherzinha de brincar, pica-pau, um pica-pau de mulher e um osso.*

(Carlos): *Jogar bola e brincar. Aí eu brinco de pular corda e se quebra o touro.*

(Simone): *Se divertir.*

(Rebeca): *Diversão.*

(Alberto): *Diversão.*

(Samara): *É brincar de boneca.*

(Leonardo): *Brincadeira não é brincar?*

(Walter): *Um negócio que a gente brinca assim.*

(Clebson): *Brincadeira é pra mim, brincadeira é diversão.*

A compreensão das crianças sobre a brincadeira, não difere muito da resposta dada à pergunta referente ao jogo, pois as falas tomam a busca pela diversão como parâmetros conceituais. Rebeca e Alberto modificam significativamente suas falas, considerando as duas perguntas realizadas, pois numa hora dizem não saber sobre jogo, noutra não saber sobre brincadeira, entretanto, ao se referirem às outras nomenclaturas conseguem relatar suas específicas interpretações.

A convivência com as crianças de Campo Verde/PA fez com que eu pudesse identificar as expressões referentes a algumas vivências lúdicas, como o “jogar” e “brincar”, sendo que esta última predominou durante os diálogos entre as crianças observadas na pesquisa. Mesmo que, por vezes, o “brincar” fosse substituído pelo “jogar”, a essência espontânea e a busca pela diversão eram o fim proposto. Dessa maneira, o uso dos termos “jogar” e “brincar”, não interferem no sentido atribuído, visto que existe algo maior que unifica tais nomenclaturas. Este trabalho não se propõe a construir ou fomentar o abismo teórico entre tais compreensões, mas compartilhar os significados lúdicos atribuídos às vivências pelas crianças de Campo Verde/PA.

É possível entender que o jogo assume uma relação que não está limitada à concretização material na sociedade, ou seja, perpassa por outras manifestações e sensações construídas e vividas pelos sujeitos em seus contextos e épocas, numa realização que ultrapassa o fazer humano, mas que se diferencia pela forma de viver o jogo. Para Huizinga (2012) o jogo é principalmente uma relação construída e manifestada culturalmente, estando presente na sociedade onde o estado lúdico é propulsor das organizações e realizações sociais.

As crianças, ao enfatizarem a diversão como sensações vividas no jogo e nas brincadeiras, fazem com que Callois (1990) seja retomado, visto que para este autor essas manifestações envolvem imagens e símbolos, sendo ao mesmo tempo fonte de alegria e divertimento. Esse aspecto simbólico envolvido no jogo converge para os olhares culturais de Geertz (2012) e Thompson (1995), pois ambos reconhecem a questão simbólica para desvelarem as construções culturais presentes nos fenômenos.

As crianças, em suas falas, remetem a algumas práticas do jogar e, ao mesmo tempo, enfatizam alguns brinquedos. Quando relatam sobre suas brincadeiras elaboram um discurso simbólico sobre suas vivências lúdicas, em que os significados atribuídos a essas expressões emergem de suas interpretações culturais.

Ao considerar as contribuições de Thompson (1995), buscando fazer uma relação com as compreensões das crianças sobre seus jogos e brincadeiras, é coerente afirmar que tais interpretações não estão desvinculadas do contexto vivido, onde essas expressões também são formas simbólicas, impregnadas da realidade compartilhada, o que fortalece a constituição cultural dessas manifestações lúdicas.

Além disso, os saberes permeiam as vivências culturais, uma vez que, de acordo com Brandão (2002), os saberes são os conhecimentos elaborados nas realizações do cotidiano, que movem saberes e são o próprio movimento do saber. Nas brincadeiras esta dinâmica dos saberes é manifestada pela intencionalidade lúdica, a qual cria e atribui significado e, por ora, o significado reintera a existência das expressões da ludicidade, as quais abrangem pensamentos, sentimentos, contextos e natureza, elementos enunciados por Charlot (2000) quando aborda as relações do saber.

Ao refletir sobre os saberes lúdicos, compreendendo-os como conhecimentos oriundos das relações vivenciadas, a partir dos brinquedos e brincadeiras, retomo o tripé sujeito-criação-contexto utilizada por Brandão (2002), ao abordar a educação como cultura, uma vez que a educação envolve-se nas criações de cenários, cenas e situações, num processo de aprendizagens entre as pessoas, onde existem símbolos e significados, os quais, durante a vida, são ressignificados, reinventando os próprios criadores.

Assim, as crianças de Campo Verde/PA, ao brincarem, de alguma forma constroem, transformam e compartilham aprendizagens e fazem educação, visto

que o processo criativo, como salienta Vygotsky (2009), é próprio do brincar e da criança, emana saberes que se constituem culturalmente e são aprendidos na prática diária, por meio dos significados e ressignificações dessas crianças, envolvidas pelos seus contextos lúdicos.

De acordo com Charlot (2000), o desejo é a condição essencial para fazer-se educação, neste movimento de buscar a ser, que se constrói com o outro e com o mundo. Assim, através das produções de brinquedos e brincadeiras, as crianças de Campo Verde/PA também fazem educação. Nesse processo, educam-se e educam o outro, uma vez que o desejo lúdico promove o movimento da busca pelo prazer nas relações dos saberes da ludicidade, diante da realidade que se apresenta, da mesma forma que são considerados, nesse processo exploratório pelas crianças, como alternativas do brincar e do que poderá vir a ser este brincar.

As brincadeiras vivenciadas pelas crianças dessa comunidade são diversas, evidenciando a riqueza do repertório lúdico, destacando que o grupo participante da pesquisa traz uma cumplicidade lúdica. Independente da idade, o grupo apresenta uma rotina em comum, em que os vínculos familiares e de vizinhança, de maneira geral, fomentam o compartilhamento dessas vivências, pois, conforme foi observado, todas as crianças conheciam ou já brincaram dos tipos de brincades que foram identificados por elas.

É pertinente destacar as brincadeiras observadas no período de permanência na comunidade, pois mesmo não sendo mencionadas pelas crianças, fazem parte do cotidiano lúdico das mesmas, como: dar cambalhotas, as cantigas de roda, teco-teco, saltar da ponte no rio, andar de canoa no rio, quem consegue ficar mais tempo com a cabeça embaixo da água, baralho, pira⁵ alta, casinha, bole-bole, peru, cantar, fazer roupas do mato, pendurar-se nos galhos de árvores e no teto, bandeirinha e a disputa de quem comia uma fruta azeda sem fazer caretas, quem tira a maior carta do baralho.

No sentido de garantir uma visão geral sobre as brincadeiras relatadas e vivenciadas pelas crianças de Campo Verde/PA, apresento aqui um quadro ilustrativo, respeitando o que as crianças contaram sobre quais são os seus brincades.

⁵ Brincar de pegador.

Quadro 4 – Nomes das brincadeiras relatadas pelos intérpretes da pesquisa.

INTÉRPRETES	NOME DAS BRINCADEIRAS
Bernardo	Bola; pira; pira garrafa; pira se esconde; videogame.
Raquel	Boneca; passará; fui à feira comprar café; sapatinho branco; pira; correr.
Carlos	“Se quebra o touro”; pira ajuda; jogar bola; pular corda; pira coca; andar de bicicleta.
Simone	Pira; pira se esconde; bola; subir nas árvores; boneca; pira cola; pata cega; mãe e filha.
Rebeca	Pira; boneca; bola; roda; videogame; dançar.
Alberto	Bilhar; jogar bola; pira; se quebra o touro; pira garrafa; "fufu"; cemitério.
Samara	Boneca; comidinha; bola; pira; se quebra o touro; pular corda; sapatinho branco.
Leonardo	Bola; baralho; balar.
Walter	Bola; pira; pira garrafa; polícia e ladrão.
Clebson	Futebol; amarelinha; queimada; vôlei.

Ao considerar as falas das crianças sobre o que brincam, identifica-se que algumas brincadeiras se repetem. Percebi que todas essas manifestações lúdicas citadas são de conhecimento dos brincantes, e o fato de não terem sido relatadas não significa que não façam parte do contexto do brincar deles.

Os jogos, assim como as brincadeiras e brinquedos, devido ao seu caráter gratuito, como bem ressaltou Huizinga (2012), muitas vezes foram considerados como atividades inúteis, deixadas às crianças quando os adultos já haviam encontrado algo melhor para fazer. Esta situação foi fortalecida, uma vez que a seriedade não era atribuída à ação do jogar ou do brincar, pois o desinteresse lucrativo relacionado aos bens era contraditório à essência lúdica do jogo, que se consolida na própria satisfação em vivenciar o prazer.

As vivências de algumas brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA puderam ser observadas na concretização do fazer lúdico. Para tanto, tentarei fazer algumas pontuações considerando o que disse Huizinga (2012) quando apresenta as quatro características gerais dos jogos, como a presença das regras, a fuga da

realidade, a questão de tempo-espaço e a livre escolha. Posteriormente, tomarei as contribuições de Callois (1990), quando trata sobre as possíveis sensações envolvidas nas realizações do jogo.

Durante a conversa com as crianças de Campo Verde/PA, a presença das regras pôde ser desvelada a partir da fala da Simone, quando explicava uma brincadeira para mim:

(Simone): O cara se esconde; aí o cara, por exemplo, assim: a senhora vai, aí, por exemplo, a senhora é a “mãe” dela, a senhora vai para lá, para longe, e espera a gente se esconder [...] aí, por exemplo, o cara tá escondido bem ali atrás daquela pedra, se o cara aparecer lá, a senhora diz assim mesmo, a senhora tem que dizer: “olha ali, tal fulano!”.

Na explicação da criança é possível perceber que as regras das brincadeiras são contadas e fortalecidas, mesmo que não exista uma fala explícita sobre o que pode e o que não pode. Implicitamente a forma de brincar vai sendo configurada: a “mãe” precisa se afastar dos demais, dando um determinado tempo, em que os outros participantes deverão esconder-se e, posteriormente, a “mãe” deverá seguir, procurando cada um e, quando encontrar, anunciar em voz alta.

A fuga da realidade está relacionada às representações presentes nas vivências lúdicas das crianças, a qual perpassa pelas imaginações ou o fazer de conta que também é envolvido em algumas brincadeiras. Essa tentativa de evasão da realidade não está necessariamente desvinculada do contexto vivido. Um exemplo disso é encontrado na seguinte fala: (Simone): *“Aí nós fizemos um bolinho de areia, pegamos areia e remo em cima, de lá nós colocamos no fogo, aí, de lá, pow, pow, colocamos, como é Samara?”.*

A questão do tempo e espaço relacionados ao jogo perpassa pelo entendimento de que as brincadeiras acontecem mediadas por um tempo, que não precisa ser cronologicamente determinado, mas que é mediado pela vontade ou intencionalidade do brincar que emana da livre escolha, da vontade de brincar, ou seja, o tempo da brincadeira perdura enquanto permanecer o interesse pela vivência lúdica. A conversa a seguir é um recorte da fala de Carlos, que irritado, dialogava com Leonardo, devido uma situação que discordava enquanto brincavam de baralho: (Carlos): *“Mas não vale esse “A”. Ah! Leonardo! [forte e irritado]. Se for pra*

ser assim eu vou comprar um bocado. Leonardo! Leonardo! Caramba! Assim eu não quero! Ah! Leonardo! [forte e irritado]”.

Por um lado, entende-se que os conflitos presentes no brincar também podem interferir no tempo de duração da brincadeira, em que frases como “eu não quero mais” pode significar o fim da vivência ou a saída de um participante do jogo, neste caso, a brincadeira terminou. Sendo assim, o tempo da vivência sofre interferências da dinâmica que o jogo adquire, a partir dos acordos e desentendimentos daqueles que brincam.

Por outro lado, outros aspectos também podem interferir no tempo do jogo. Durante a permanência na comunidade, presenciem o término de uma brincadeira que acontecia em um espaço aberto, devido à chuva. As crianças que não poderiam se molhar imediatamente deixaram a brincadeira para procurarem um abrigo. Ali, novas alternativas lúdicas foram construídas, iniciando-se um novo tempo-espaço para o brincar.

Explicitarei algumas situações tentando separar teoricamente a questão tempo-espaço em virtude de uma opção pela organização didática do texto, no entanto, tenho a compreensão de que os espaços e os tempos do brincar se realizam simultaneamente na própria dinâmica do jogo, uma vez que sempre acontece em um espaço e num tempo destinado ou criado por aqueles que querem viver a brincadeira. Assim fizeram as crianças de Campo Verde/PA em suas liberdades lúdicas, em que o tempo da brincadeira segue junto da vontade de permanecer ou não brincando.

A livre escolha ou liberdade para iniciar, permanecer e sair da brincadeira interfere diretamente no tempo do brincar, esta ideia foi observada e pode ser interpretada no recorte anterior, em que o participante teve autonomia para decidir sobre a sua vontade. A autonomia encontra-se presente também na relação entre as imaginações e criações das crianças durante a vivência, que emanam significados e ressignificações.

A vivência do jogo e do brincar perpassa pela aceitação e cordialidade exigida para a mediação durante a vivência lúdica. Num momento compartilhado com as crianças de Campo Verde/PA, quando estávamos reunidos no quarto da casa da avó de algumas crianças e, informalmente, conversávamos sobre as músicas que elas conheciam e cantavam quando estavam brincando. Durante o diálogo, houve a aprovação do coletivo em relação à escolha de algumas músicas e,

ao mesmo tempo, a negação por parte de outras, que explicitam suas resistências, não cantando com os demais colegas. Além disso, é possível observar a proposição de músicas que vez ou outra é realizada durante a conversa, sendo validada a partir do momento que coletivamente as crianças unificam a voz musicalmente.

(Simone): *Bora cantar a da Laura?*

(Juntos): *Não faz mal, eu tô carente, mas eu tô legal. Há tanto tempo eu não vejo a sua cara, nem sei se eu quero te ver, sua lembrança ainda é muito cara, eu não consigo esquecer. Não adianta chorar, me iludir, você não vai voltar, valeu enquanto durou, te falei, o que passou, passou, não faz mal, eu tô carente, mas eu tô legal, não faz mal, eu tô carente, mas eu tô legal... Eu tô legal.*

Busquei demarcar cada aspecto relacionado ao jogo. De acordo com Huizinga (2012), tais características é que atribuem ao jogo o significado de jogo, pois reunidas nessa forma simbólica, assumem uma especificidade condizente com a prática do jogo, tanto que essas abordagens poderão ser visualizadas ao longo do texto, implicitamente, quando os saberes lúdicos forem elencados considerando algumas experiências das crianças de Campo Verde/PA.

Ao interagir teoricamente com essas questões trazidas por Huizinga (2012), visualizo a possibilidade de aproximação com as contribuições de Thompson (1995), ao apresentar os aspectos existentes nas formas simbólicas, e, como o jogo nesta pesquisa é considerado dessa forma, baseado neste autor, como já foi abordado anteriormente, é inevitável não estabelecer relações teóricas procurando reafirmar a construção e constituição cultural do jogo a partir desse subsídio teórico.

Reconheço a livre escolha atribuída ao jogo por Huizinga (2012), como sendo próxima do aspecto intencional trazido por Thompson (1995); a fuga da realidade, com o aspecto referencial; a presença das regras, com o aspecto convencional; e, a questão do tempo e espaço, com o aspecto contextual. É claro que estas relações são possibilidades interpretativas diante do que dizem os autores, que trazem similaridades entre si, especialmente quando voltam os olhares para os jogos e brincadeiras.

Retomo ainda as contribuições teóricas de Callois (1990), ao imergir nas brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, pois as categorias atribuídas pelo autor, partindo das sensações vividas durante as manifestações lúdicas, foram

observadas nas vivências das crianças. Para tanto, apresento as imagens abaixo para demonstrar essa compreensão.

A categoria *agôn*, de maneira geral, consiste nas vivências competitivas como jogos. Essa sensação pode ser observada em algumas brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, quando na brincadeira de bandeirinha, cemitério, polícia e ladrão, as piras e “se quebra o touro”. A brincadeira das crianças na qual a categoria *alea* pode ser encontrada é o baralho, incluindo as adaptações realizadas por elas ao fazerem a disputa de quem pega a carta maior, em que a sorte passa a ser a principal essência do jogo.

As crianças de Campo Verde/PA também vivenciam a *mimicry* quando brincam de mascararem-se, a imitação ou a proposta de esconder a verdadeira identidade são manifestadas. A *inlix* pode ser reconhecida nas alternativas vividas pelas crianças de se pendurarem em árvores e tetos, em que a possibilidade da vertigem ou a sensação de desequilíbrio podem ser encontradas.

Foto 10 – Expressões da *mimicry* e *inlix* em algumas vivências lúdicas das crianças.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Vale destacar que essas sensações em relação às brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA não acontecem de maneira isolada, sensações outras podem ser encontradas, pois, de acordo com Callois (1990), o jogo pode envolver várias sensações ao mesmo tempo. Para Callois (1990), a possibilidade de erro ou de surpresa também pode estar presentes no jogo e isto pôde ser identificado em alguns relatos das crianças de Campo Verde/PA, ao recordarem algumas experiências:

(Rebeca): *Naquele dia, nós estávamos brincando, a Carolina estava brincando de pata cega, ela foi a “mãe”, aí foi dar uma cipoada no poste e deu de testa.*

(Alberto): *Era um dia em que o carro do seu Manuel estava aí. Era eu e o Carlos, que estávamos andando de bicicleta, na bicicleta do Bernardo, só vi quando o Carlos estava escorrendo sangue do nariz dele.*

A partir das vozes das crianças compreendo que a surpresa destacada por Callois (1990) pode estar associada ao aspecto da intencionalidade trazida por Thompson (1995), ao afirmar que nem sempre a intenção desejada é a intenção alcançada, pois, ao buscarem o prazer do brincar, os participantes se machucaram e isso, de alguma forma, é uma surpresa que interfere na realização daquela brincadeira e influencia o aspecto intencional.

Considerando-se que a questão tempo-espço apontada por Huizinga (2012) e o aspecto contextual de Thompson (1995) remetem à categoria onde brincam as crianças de Campo Verde/PA, tais relações teóricas precisam ser retomadas de maneira a conhecer a realidade em que as crianças vivenciam essa expressão da ludicidade, sem ignorar com quem brincam, pois esta interação também perpassa pelas relações sociais entre os envolvidos nessa construção cultural.

Se para Geertz (2012) as relações entre os sujeitos tornam-se fundamentais para compreender o aspecto cultural dos fenômenos, para Thompson (1995) é preciso priorizar o contexto. Dessa maneira, entendo que o processo cultural se constitui a partir das relações vividas nos contextos. Sendo assim, é pertinente considerar com quem brincam e onde brincam as crianças de Campo Verde/PA, procurando ser o mais coerente possível com o que é tecido teoricamente nesta pesquisa, no sentido de entender os envoltórios culturais onde se elaboram e se transformam os saberes lúdicos.

As crianças de Campo Verde/PA, ao serem indagadas sobre com quem brincavam, reponderam sempre citando o nome de alguém que fazia parte do grupo participante da pesquisa, além de falarem o nome de adolescentes que pertenciam ao grupo familiar, como irmãos e primos. Essas respostas reafirmaram, acima de tudo, a relação de convivência entre as crianças que colaboraram com este estudo,

pois além de compartilharem o mesmo lócus, enquanto espaço geográfico, também partilham as vivências dos brinquedos e das brincadeiras. Destaco alguns relatos:

(Bernardo): *Eu brinco com o Beto, com o Fernando, com o Clebson, com o Alberto, com o Carlos, com a Simone, com a Samara, com um bocado de gente por aí.*

(Walter): *Bernardo, Pedro [irmão], Beto, Clebson, Alberto, Simone e Samara.*

(Rebeca): *Com minhas amigas, minhas irmãs, a Isabela, a Carolina e o João.*

(Clebson): *Com eles [apontando para as crianças que participaram da pesquisa], com o Alberto, com o Carlos, com o Bernardo, com o Walter, com o Pedro, com esses meninos aí e os meus irmãos.*

Considerando-se o que diz Charlot (2000) acerca do saber, entendo que os saberes lúdicos perpassam pelas interações vividas entre as crianças, numa perspectiva de trocas e de convivências consigo, com o outro e com o meio. Ao brincarem juntas, as crianças estabelecem suas próprias construções de saberes. Mas, esta abordagem será detalhada posteriormente no texto, pois neste momento quero elucidar que o brincar pode realizar-se individualmente ou coletivamente, no compartilhar ressignificações.

Para reafirmar esta compreensão, destaco um dos momentos em que pude observar essa relação na comunidade, quando estávamos sentados na sede e alguém trouxe uma garrafa de água com vários copos descartáveis. Enquanto a água era distribuída entre as crianças, Rebeca começou a pegar os copos estruturando o que ela chamou de “castelo” e, na mesma hora, quando as outras crianças observaram esta criação foram imediatamente para perto. Bernardo disse: *“eu sei fazer, faço um maior, deixa eu fazer?!”.* Dessa forma, as crianças começaram a se reunir próximo aos copos descartáveis, onde ressignificaram os objetos durante o brincar.

No universo lúdico, as crianças constantemente recriam os sentidos dos objetos já existentes para reencontrá-los dentro de outras possibilidades exploratórias lúdicas, a partir de uma relação movida pelos desejos de saciarem-se ludicamente, reconhecendo o valor lúdico de objetos nem sempre concebidos como brinquedos (OLIVEIRA, 2010).

Foto 11 – Crianças brincando de montagem com copos descartáveis.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

As crianças, nas suas individualidades e coletividades, vivenciam diferentes objetos e espaços da sua realidade. Os intérpretes da pesquisa, para vivenciarem suas criações lúdicas, estabelecem relações diretas com a natureza, seja para dela retirar as matérias-primas para a produção de brinquedos, seja para envolverem-se dinamicamente nos espaços escolhidos para os seus brincares.

É importante esclarecer que não estou tentando delimitar os espaços do brincar, pois tenho consciência de que isso é praticamente impossível, uma vez que o estado lúdico é a condição primordial para transformar qualquer contexto. No entanto, tenho a intenção de trazer os espaços observados por mim onde as crianças de Campo Verde/PA realizavam seus brincares, considerando as relações vividas nestes contextos. Dessa forma, a escuta dos protagonistas sobre os cenários lúdicos é imprescindível.

As “vozes” das crianças sobre onde brincam perpassam pelo olhar cultural delas mesmas, voltado ao que compreendem como o “lugar” de seus brincares, ou seja, o significado lúdico atribuído pelos intérpretes ao contexto vivido ludicamente. Assim, é possível penetrar nas transformações ou adequações do mesmo espaço para diferentes brincadeiras e realizações lúdicas.

Os espaços apontados pelas crianças são: o campo de futebol; o ramal; o terreiro da casa ou o terreiro dos outros; no mato; no retiro da avó; na casinha velha; na escola; debaixo das árvores; embaixo de uma barraca; na sede; na casa de uma

das intérpretes e no rio. Percebe-se que os contextos se repetem nas falas dos participantes da pesquisa:

(Clebson): Aí, no campo, e para ali, pra sede; acho que é só, quando eu vou pro rio com os moleques.

(Rebeca): Espaço? Como assim? Lá em casa, no terreiro, no mato, mas num lugar que não tem muito mato assim; embaixo de uma barraca, embaixo do retiro.

Diante disso, considerando onde o estudo foi realizado, os espaços que podem ser considerados em comum são: o campo de futebol, a sede, o rio, o ramal e a escola. No entanto, os terreiros, quintais e matos, mesmo sendo espaços que cada criança tem particularmente, quando estão reunidas escolhem um mesmo espaço para compartilharem brincando. Geralmente os lugares mais próximos do campo ou que ofereçam sombra, dependendo da hora, são escolhidos pelos intérpretes. A opção da brincadeira influencia e é influenciada pela escolha ou disponibilidade do lugar.

Entendo este espaço do brincar a partir do que Thompson (1995) reconhece como a contextualização das formas simbólicas, ou seja, o contexto é o processo social no qual as expressões humanas estão inseridas, dentro do qual são produzidas, transmitidas e recebidas, sendo valorizadas ou negadas durante as específicas situações vividas e compartilhadas.

Os espaços onde as crianças vivenciam os seus brincares, na situação da brincadeira, são ressignificados a fim de atender-lhes o interesse lúdico e, dessa maneira, encontra-se o processo interpretativo ressaltado por Geertz (2012), cujas teias de significados são tecidas a cada manifestação humana. Considerar o brincar como forma simbólica implica dizer que:

O que estas formas simbólicas são, a maneira como são construídas, circulam e são recebidas no mundo social, bem como o sentido e o valor que elas têm para aqueles que as recebem, tudo depende, de certa medida, dos contextos e instituições que as geram, medeiam e mantêm (THOMPSON, 1995, p. 192).

Diante desse entendimento, percebe-se que as crianças criam diferentes expressões dos seus brincares à medida que estabelecem relações lúdicas com os espaços, interpretando-os como possibilidades para suas brincadeiras a cada nova

situação vivenciada. Subsidiase teoricamente esta compreensão reconhecendo que:

As várias características dos contextos sociais são constitutivas não apenas da ação e interação, mas também da produção e recepção de formas simbólicas. Assim como acontece geralmente com a ação, a produção de formas simbólicas envolve o uso dos recursos disponíveis e a implementação de regras e esquemas de vários tipos por um ou mais indivíduos situados em determinada posição ou posições dentro de um campo de interação ou instituição (THOMPSON, 1995, p. 200).

Os espaços existentes em Campo Verde/PA são vivenciados por todos os que moram nesta comunidade, sejam jovens, adultos, idosos e crianças, para diferentes fins, no entanto, quando as crianças os interpretam dentro do contexto do brincar, são envolvidos e transformados pelo desejo lúdico das crianças, que exploram as diversas possibilidades interativas e de saberes, fazendo com que o mesmo espaço seja revivido a partir do repertório de brincadeiras e criações.

No ramal, as crianças brincam apenas de futebol, e, durante as caminhadas por este lugar, carregavam-se umas nas costas das outras. No campo, além de jogarem futebol, as crianças vivenciam diversas outras brincadeiras como cemitério, pira mãe, pira cola, de correr, dão cambalhotas, pois este espaço é o mais amplo ao qual os intérpretes têm acesso cotidianamente, em função de ser próximo de suas residências. Assim, a busca lúdica faz com que o mesmo cenário seja vivenciado de diferentes maneiras, de acordo com as possibilidades das brincadeiras realizadas.

A varanda da casa da avó de alguns intérpretes da pesquisa era o principal cenário para o brincar, principalmente ao anoitecer, visto que ficava iluminada. Era um espaço de muitas conversas, fosse dos adultos ou das crianças. Ali, elas brincavam de cantigas e de bilhar.

No rio, as crianças respeitavam os seus próprios limites, já que algumas sabem nadar e outras não. Dessa maneira, os intérpretes constroem possibilidades: saltam do trapiche ou dos galhos das árvores; passeiam de canoa; brincam para ver quem fica mais tempo com a cabeça dentro da água; e, há também aqueles que tentavam aprender a nadar; todos, momentos de diversão. O caminho até o rio, entre as matas, também era o momento para se disputar uma corrida.

No terreiro, as crianças brincavam de bandeirinha, pira alta e pira se esconde, pois o espaço por ser amplo e próximo da mata, possibilita a realização de brincadeiras desse tipo; também brincavam de pira garrafa e de bola.

As idas ao retiro permitiram que eu pudesse acompanhar a rotina das crianças neste espaço, ali alguns intérpretes construíam brinquedos e, por vezes, experimentavam suas criações, ainda que momentaneamente, enquanto deveriam permanecer no espaço, tornando-o mais interessante para as próprias realizações. Vale destacar a existência do igarapé localizado ao final do retiro, que também era vivenciado pelas crianças que frequentavam essa casa de farinha, e o caminho novamente era cenário para as brincadeiras de balar, se esconder ou disputar uma corrida.

A sede é considerada pela comunidade um ponto de encontro, geralmente destinado para algumas ações comunitárias ou comemorativas, para as crianças, mais um espaço para brincar. Neste espaço, brincaram de casinha, carrinho, peru, “se quebra o touro”, de máscara, de montar castelo com copos descartáveis, de luta e de pular corda.

Na mata, as brincadeiras, de acordo com os relatos das crianças e as minhas observações, eram: polícia e ladrão, pira se esconde, pira garrafa, casinha, comidinha, pira alta e de se pendurarem nos galhos das árvores.

A vontade de brincar movimenta as alternativas das crianças, mas as condições do tempo também interferem. Durante o dia foi possível perceber que os intérpretes, considerando a rotina, brincavam no retiro, na sede, no campo, no terreiro, no mato e no rio. Durante a noite, esses cenários do brincar ficavam escuros fazendo com que a casa, os pátios e as frentes das casas, onde a luz alcançava fossem as opções mais viáveis.

Essa abordagem sobre os contextos em que as crianças brincam, converge para a seguinte reflexão:

Se as características dos contextos sociais são constitutivas da produção de formas simbólicas, são, também, constitutivas dos modos pelos quais essas formas são recebidas e entendidas. Tais formas são recebidas pelos indivíduos que estão situados em contextos sócio-históricos específicos, e as características sociais desses contextos moldam as maneiras pelas quais as formas simbólicas são por eles recebidas, entendidas e valorizadas (THOMPSON, 1995, p. 201).

De forma a conhecer as alternativas lúdicas vividas pelas crianças de Campo Verde/PA, a partir das interações entre si e com o meio ambiente, apresento imagens (Foto 12) referentes a alguns espaços em que as brincadeiras são realizadas na comunidade.

Foto 12 – Espaços do brincar das crianças (da direita para a esquerda: ramal, campo de futebol, pátio, rio, terreiro, casa de farinha, sede, quintal e mata, respectivamente).



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Cada espaço do brincar tem características próprias, as quais são apropriadas pelas crianças nas vivências das brincadeiras, seja para delimitar ou ampliar as alternativas lúdicas, pois os conhecimentos construídos nesse fazer lúdico encontram-se, por vezes, relacionados à afirmação ou negação do espaço como contexto para a ludicidade. Destaco as “vozes” a seguir, de maneira a complementar esta informação. Em relação ao rio, responderam:

(Bernardo): *Não sei nadar; eu vou, eu fico naquela escada que tem lá; eu fico me molhando lá.*

(Leonardo): *Tem vez que quando nós vamos pra lá, nós brincamos de pira; é aquela que a gente cola, a gente corre atrás do outro, aí se a gente colar, já é a mãe. Na água a gente brinca da mesma coisa, tem vez que a gente afunda, aí perde o outro na água. Nós brincamos de pira, tem vez que nós atravessamos o rio; eu gosto porque é bom da gente tomar banho.*

Em relação à mata, relataram: (Rebeca): *“Eu brinco de comidinha, tem umas vezes que eu brinco de boneca; gosto porque lá é nossa casinha, quando eu brinco lá com eles”*; (Samara): *“Não, me dá mucuim; mucuim é um negocinho vermelho que dá na gente, ele dá umas coceiras na gente”*. No que diz respeito ao ramal, disseram: (Bernardo): *“Eu brinco de bola; é de eu chutar e ele agarrar”*; (Rebeca): *“Eu não, é muito arriscado, porque passa carro, moto”*.

Assim, entende-se que os saberes estão mergulhados nas vivências locais dessas crianças, haja vista que a relação do saber, de acordo com Charlot (2000), se realiza justamente nesta interação dos indivíduos uns com os outros, consigo mesmo e com o próprio contexto, consistindo em um processo dinâmico de transformação e significados, motivado pelos desejos dos sujeitos que o vivem.

A busca pelo brincar e as alternativas para brincar fazem com que as crianças ressignifiquem espaços e objetos, em um processo criativo voltado para sua essência lúdica. Os brinquedos são elaborados a partir dos elementos presentes e disponíveis na sua realidade e suas criações, não estando dissociados das imagens interpretativas acumuladas ao longo de suas infâncias. “As formas da sociedade são as substâncias da cultura” (GEERTZ, 2012, p. 20) e as formas de brincar da sociedade são as substâncias para a cultura lúdica.

As tessituras teóricas construídas referentes às categorias com que brincam, do que brincam, com quem brincam e onde brincam as crianças de Campo Verde/PA foram organizadas desta maneira, procurando garantir uma melhor visibilidade de cada uma delas. No entanto, é relevante reconhecer a impossibilidade de se garantir este isolamento nas discussões, pois os brinquedos e as brincadeiras são tecidos na completude de tais aspectos, uma vez que as teias de sentidos e significados originam-se nas relações das crianças em seus contextos, e, pela própria natureza lúdica, constituem-se por meio das relações dos saberes daqueles que brincam.

5.3 Os saberes lúdicos das crianças de Campo Verde/PA: entre brinquedos e brincadeiras

A relação entre cultura, educação e saberes é observada quando se considera que os sujeitos, entre tantas integrações e interações, são transformados e transformadores de sentidos e significados. As crianças de Campo Verde/PA atribuem significados às suas vivências como expressão daquilo que compreendem como brincadeiras e/ou práticas referentes à ação do brincar. No cotidiano das relações que a criança estabelece consigo, com o outro e com o contexto, os brinquedos e brincades são identificados.

Pensar a educação como cultura é entender que a criação está inserida em uma teia de aprendizagem tecida constantemente durante a vida. Os saberes dos sujeitos são elaborados a partir das relações vividas e partilhadas com aqueles que compartilham o contexto no qual se concretiza as atividades criativas (BRANDÃO, 2002, p. 16).

A educação é produção de si por si mesmo; é processo através do qual a criança nasce inacabada e se constrói enquanto ser humano social singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa (CHARLOT, 2000, p. 54).

Essa afirmação possibilita que novos olhares possam ser direcionados aos brinquedos e brincadeiras, reafirmando a educação como cultura, estendendo esta reflexão ao universo lúdico, uma vez que as crianças, ao brincarem, se submetem as regras do brincar, implícita ou explicitamente consentidas entre os que brincam. Envolve-se nos seus brincades, mas ninguém brinca se não quiser. E, nessa livre escolha, existe o consentimento para educar-se num processo colaborativo, para que as vivências possam, de fato, constituírem-se como lúdicas, a partir das relações vividas.

No sentido de ampliar esta compreensão, em que cultura, educação e ludicidade possam ser compreendidas como relações de saberes, considero que o homem é ausente de si mesmo, e esta ausência se expressa sob a forma de desejo, “um desejo que sempre é, no fundo, desejo de si, desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem (CHARLOT, 2000, p. 52).

Dito isto, é possível fazer uma relação com os desejos das crianças, envolvidos no universo dos brinquedos e das brincadeiras, pois o desejo lúdico é impossível de se saciar. E o fato de saciá-lo eliminaria a criança enquanto criança, pois este desejo é movido pelo estado lúdico, o qual, para Huizinga (2012), está presente em todo o ser humano. E, para Vygotsky (2009), é uma das essências da criação das crianças.

Dessa forma, refletir sobre a relação dos saberes das crianças de Campo Verde/PA ao brincarem, significa reconhecer que os desejos lúdicos estão inseridos nesta construção cultural, envolvida pelos sentidos e significados emergentes desta manifestação que, por sua vez, se desdobra em processos educativos vivenciados nas práticas do brincar, seja individualmente ou coletivamente, numa interação constante com o contexto vivido. “A relação com o saber [...] é relação com o mundo como conjunto de significados” (CHARLOT, 2000, p. 78).

A compreensão dos sujeitos como “puros sujeitos de saber” implica reconhecê-los em diferentes dimensões, pois para entender um sujeito de saber é preciso apreender sua relação com os saberes. No entanto, é inviável partir da discussão do que seja o saber com uma definição geral, pois “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação como saber” (CHARLOT, 2000, p. 61, grifo do autor).

Nesse sentido, justifica-se o olhar para os saberes, oriundos das relações vividas pelas crianças nas suas brincadeiras, os saberes lúdicos, uma vez que em tal ação existe a essência do ser criança que, como sujeito de saber, se constrói e constrói os outros nessas vivências lúdicas. Para tanto, procurarei adentrar nessa teia de saberes que perpassam pelas manifestações do brincar, sem compreendê-los como conhecimentos isolados do contexto das crianças ou formas padronizadas de conhecimentos. De maneira mais ampla, considero os saberes lúdicos presentes nas relações das crianças de Campo Verde/PA com seus brinquedos e brincadeiras, como realizações culturalmente vivenciadas através de sentidos e significados, como relações de saberes constantemente presentes e entrelaçadas à educação.

Para dar continuidade à construção teórica elencando os saberes encontrados nas vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA vejo a necessidade de abordar algumas relações que pude testemunhar durante a minha permanência nesta comunidade. Foram muitos os momentos, que não caberiam detalhadamente nas escritas desta dissertação, mas os recortes aqui apresentados

possibilitarão o desencadeamento daquilo que proponho. Assim, os saberes que emergem das relações vividas pelas crianças serão desvelados considerando as suas falas e, quando oportuno, alguns momentos presenciados por mim enquanto as acompanhava na comunidade, a partir da compreensão existente entre contextos, ludicidade e saberes.

Esta relação pode ser visualizada quando, numa manhã, mais precisamente no segundo dia de permanência na comunidade, percebi que duas crianças não estavam reunidas com as demais. Então, perguntei para aquelas que estavam próximas de mim (Samara, Simone, Carlos e Alberto) onde estavam Clebson e Leonardo. A resposta foi imediata: “*Sim, aí pra mata, vamos lá?*”. Insistentemente disse: “Fazendo o quê?”. E quase em uma só voz disseram: “*Balando!*”. Diante de tal afirmação, sendo guiada pelas crianças, seguimos na tentativa de encontrar quem procurávamos, foi visivelmente nítida a relação dessas crianças com a mata. O caminho percorrido para encontrarmos as outras, acabou se tornando possibilidade de brincadeiras que iam sendo construídas.

Logo saíram correndo Alberto e Carlos, aos meus olhos, neste primeiro momento, pareciam se perder entre os matos e galhos, e, de repente, pulavam na nossa frente gritando para nos assustar. Durante todo o caminho, enquanto as meninas caminhavam ao meu lado, os meninos saíam entrando na mata e fazendo diferentes manobras corporais. Aqueles pequenos corpos, se esquivando dos matos e galhos, ludicamente realizavam o mesmo caminho. O pedido de silêncio fora em vão, entre galhos e matos os sorrisos eram inevitáveis e fortalecidos a cada nova tentativa em nos assustar.

No percurso, o caminho ganhava outras formas, partes grandes de queimada acabavam aparecendo e o percurso estreito e delimitado pelos galhos de árvores ficavam para trás. As meninas também andavam com destreza e, vez ou outra, diziam que os meninos estavam se escondendo na mata para nos assustar e falavam das plantas encontradas no caminho que davam coceira, dizendo “*eras, essa aqui coça bastante*” (Samara). Devido à pequena estatura das crianças e à maneira de como andavam rápido, por alguns instantes, visualizava, apenas a cabeça daquelas que eram envolvidas pela mata, e por ela se deixavam envolver.

Esta ação de envolver-se na mata pode ser associada ao entendimento de que a criança, quando se apodera do universo que a rodeia, busca “harmonizá-lo com sua própria dinâmica [...] por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da

criança [...] uma atividade que ela domina e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela” (BROUGÈRE, 2008, p. 77).

Foto 13 – Um dos momentos que uma das crianças foi surpreendida escondida na mata.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Ainda foi possível perceber que as tentativas dos meninos de se esconderem na mata, durante o caminhar, de alguma forma, despertava nas meninas o interesse em descobri-los, sem que alguém houvesse confirmado o início de uma brincadeira de esconde-esconde. As atitudes espontâneas das crianças acabam denunciando tal vivência lúdica, num ciclo de escondidas e descobertas, até que deixasse de ser interessante por algum motivo.

Nesse momento, em que o objetivo inicial era encontrar Clebson e Leonardo balando, foi quando pude presenciar as construções culturais dessas crianças que desde pequenas pareciam compreender a mata como um espaço próprio das suas manifestações e do seu cotidiano. Ainda era cedo para descrever todas as relações possíveis, mas já percebia que o brincar também estava inserido neste contexto, mesmo quando a proposta primordial não era a brincadeira.

Depois de um tempo conseguimos avistar os que ali balavam, mas já chegávamos ao lugar de onde havíamos saído. Minha surpresa foi enorme porque nem ao menos tinha me dado conta do caminho realizado, parecíamos ter andado tanto e, mesmo tendo as demarcações no chão do caminho, as matas não o deixavam tão visíveis para mim, mas para as crianças os caminhos pareciam ser imagens desenhadas por elas mesmas, rabiscadas pelo próprio corpo, nas suas buscas e manifestações do brincar neste espaço.

Foto 14 – Crianças balando no caminho da mata.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

As relações lúdicas eram criadas pelas crianças em diferentes situações. Quase sempre quando fazíamos alguma caminhada juntos, elas arrumavam alguma maneira de interagir umas com as outras e/ou com a natureza. As crianças andavam empurrando e até mesmo subindo umas nas costas das outras, carregadas por um tempo, o que já era motivo de risada dos demais que acompanhavam. Os cenários encontrados eram ressignificados, tornando-se possibilidades para brincarem. Nos galhos das árvores, os intérpretes trançavam seus corpos, ficando de cabeça para baixo.

Foto 15 – Crianças pendurando-se umas por sobre as outras ou nos galhos das árvores.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Tais manifestações retomam as contribuições de Brougère (2008, p. 77) para quem a “apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações para se transformar em brincadeira”. Esta compreensão pode ser reafirmada nas vivências das crianças relacionadas ao jogo de futebol ou às adaptações realizadas que levassem a esta experiência lúdica ou a brincadeira de chutes a gol.

O pequeno espaço na frente da casa dos avós de Bernardo e Walter, por vezes, se tornava o campo de futebol. E, sem que dissessem nada, os interessados, especialmente os meninos, começavam a chutar a bola, inicialmente um a um, depois a rebatiam com as mãos. Os comandos da brincadeira, não precisavam ser falados, bastava que algum jogador mudasse o modo de jogar a bola e todos seguiam.

Walter saiu correndo e atravessou a rua (ramal) que ficava em frente ao espaço e logo pegou dois pedaços de pau e saiu/retornou em direção ao local para onde as crianças, Carlos e Alberto, chutavam e, neste momento, enfiou os paus no chão, no sentido de demarcar as traves de um gol; logo os demais se organizaram. Com chutes alternados em direção ao gol, para que o goleiro, Bernardo, que já estava posicionado empolgadamente, realizasse as possíveis defesas. Os que estavam no gol e no comando do chute, alternavam suas funções em códigos específicos, expressados em gestos que eles conheciam.

Foto 16 – Transformando o espaço para brincar de chutes a gol.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Assim, retomo as ideias de Thompson (1995), quando reconhece que nos contextos existem processos de codificação e decodificação das formas simbólicas, em que o primeiro é produzido e o segundo é recebido por aqueles que, de alguma forma, estabelecem interações e comunicações entre si. Para Brougère (2008, p. 61) a assimilação dos códigos permite que a criança seja integrada ao “socius”, favorecendo sua socialização.

A extensão dessa interpretação pode ser reafirmada na descrição de um momento vivenciado pelas crianças, referente à brincadeira de pular corda a partir da fala repentina de Raquel “*vou pular corda!*”. Mas, em nenhum momento eu havia visualizado a corda. No entanto, essa observação permaneceu somente comigo, acompanhando com olhares o comportamento da menina, que caminhou rapidamente em direção à mata, retornando com um pedaço de cipó, ainda com folhas penduradas, realizando o seu desejo lúdico, saltando sobre o cipó.

Foto 17 – Brincadeira de pular cipó, na sede.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Essa atitude de Raquel chama a atenção das outras crianças, que passam a observar. Simone imediatamente se aproxima da colega dizendo “*não é assim*” e passa as próprias mãos no cipó para retirar as folhas, deixando-o completamente liso. A menina recebe a ajuda da amiga e continua a brincar com o brinquedo que havia descoberto. Em seguida, Simone e Rebeca correm para o mato e trazem outro cipó, compartilhando essa vivência.

Para Brougère (2008, p. 105), “só se pode brincar com o que se tem, e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente,

sempre particular e limitado”. Percebe-se neste gesto que as crianças possuem conhecimentos sobre as maneiras de exploração das alternativas dos recursos da natureza para os seus brincares. É claro que esta, assim como as demais vivências lúdicas das crianças, já foram vividas e são de seu conhecimento, do contrário, não seriam tão facilmente compartilhadas.

Foto 18 – Crianças brincando coletivamente de pular corda com o cipó, na sede.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

A ação de retirar as folhas do cipó reflete as relações de saberes presentes nas atitudes acima mencionadas e os ensinamentos passados, próprios do processo educativo presente nas relações lúdicas das crianças, pois trocam informações sobre algo, fazendo demonstrações de como melhor usar um objeto para a prática do brincar. No compartilhamento desse conhecimento vivido pelas meninas, percebo o saber da manipulação das crianças sobre a natureza em prol da cumplicidade do brincar. Dessa maneira, a criança “brinca com o que ela tem na mão e com o que ela tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2008, p. 105). Complementando as contribuições de Charlot (2000), entendo que esta concretização perpassa pela relação de saberes, em que os significados também são manipulados.

Na materialização dessa ação, os saberes da identificação são encontrados, ou seja, os saberes de como identificar numa brincadeira de que forma os elementos da natureza poderão ser utilizados como brinquedos. As crianças reconhecem as possibilidades de relações lúdicas nesses “objetos naturais”, que fazem parte de seus contextos, criativamente utilizados por elas mesmas durante as manifestações

da ludicidade, desconstruindo a inutilidade aparente do objeto (BENJAMIN, 2002; KRAMER, 2009). Neste sentido, percebo a solidariedade lúdica que se manifesta nas trocas referentes às maneiras alternativa de brincar com os elementos da natureza, que logo se tornam brinquedos, lapidados conforme a necessidade da vivência lúdica.

As crianças da comunidade presenciam todos os momentos do seu brincar e do processo da criação lúdica, ou seja, quando elaboram os próprios brinquedos com os elementos da natureza, estão sendo sujeitos ativos das suas próprias realizações, motivadas pelos desejos lúdicos que emanam dos seus próprios contextos. Nessa dinâmica, vivem e interagem consigo, com os outros e com o mundo, dialogando com os saberes que são concretizados nas suas ações.

Assim, compreende-se que a relação do saber trazida por Charlot (2000) insere-se no entendimento desse olhar prático dos saberes, mas também é possível dizer, partindo da relação do saber, que os sujeitos, nas suas próprias vivências, constroem novos saberes que dinamicamente são aprofundados, validados, ou desconsiderados.

Assim sendo as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas também, para apoiá-los após sua construção: um saber só continua válido [...] enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido (CHARLOT, 2000, p. 63).

As interpretações sobre os saberes lúdicos nos remetem a buscar as coerências e incoerências existentes nesse processo social e cultural das brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA, as quais apresentam uma vivência corporal, preenchida pelas alternativas do contexto vivenciado, cujos segredos e ensinamentos são codificados por aqueles que com ele se relacionam no cotidiano da vida e do brincar.

Uma das brincadeiras vivenciadas pelo grupo foi “se quebra o touro” com forte aceitação por todas as crianças; mesmo Clebson, que estava um pouco distante construindo o bilhar, colaborava, cantando a cantiga que faz parte desta brincadeira, incentivando os demais.

Para brincar de “se quebra o touro”, um grupo de crianças se organiza de mãos dadas como se formassem uma grande cortina humana, e uma criança, individualmente, fica posicionada na frente das demais, numa distância de

aproximadamente três metros. Elas trocam cantigas que sinalizam o início do diálogo, daí, a criança que representa o “touro” deverá passar por entre os braços dos colegas, numa luta de força física entre o coletivo e o individual.

Os momentos vivenciados na brincadeira “se quebra o touro” seguem uma sequência, ou seja, acontecem de maneira sistematizada. As crianças procuram obedecer, refletindo a estrutura presente nas brincadeiras, uma vez que tal aspecto se faz presente nas suas realizações lúdicas, ainda que exista uma flexibilidade e possibilidades de mudanças enquanto brincam.

Foto 19 – Crianças brincando de “se quebra o touro”, na sede.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Se o “touro” conseguir escapar, o grupo automaticamente se desmancha e segue para capturá-lo, aquele que o pegar será o novo “touro”. Caso o “touro” não consiga passar, o mesmo deverá sentar nos intervalos dos braços dados que correspondem a galhos de árvores diferentes, nesta ocasião uma rima é criada, haja vista que o “touro” antes de sentar pergunta “que árvore é essa?” e a dupla responde fazendo uma rima.

Ao sentar nos intervalos dos braços o “touro” é levantado até que tenha uma nova chance para disputar as forças, no sentido de escapar, tentando até que saia. As crianças se auto-organizam nas brincadeiras e, por serem vivências do seu cotidiano, todas conhecem as regras, no entanto, às vezes, alguns tentam burlá-las, e o conflito é armado e todas começam a gritar o que vale e não vale em determinada brincadeira. Sempre que uma criança se sente lesada ou prejudicada

com a suposta alteração da regra ou da não obediência à mesma, os gritos vão acontecendo até que cheguem a uma conclusão.

Para Thompson (1995), os conflitos sempre têm lugar na estrutura do grupo social, e as brincadeiras, dentro dessa questão, podem ser consideradas como campos de desentendimentos, cada vez que a busca pelo prazer for violada pela quebra dos acordos firmados antecipadamente ou das regras necessárias para alimentar o interesse daqueles que brincam. Observou-se que entre um desentendimento e outro, as crianças construam sua ludicidade, logo uma expressão de irritação principalmente a quem desrespeitasse as regras, era substituída por risos.

A tentativa em reiniciar a brincadeira era realizada, o que nem sempre acontecia com sucesso, visto que, por algumas vezes, a melhor opção por algumas crianças era desistir de tal vivência e partir para outra realização lúdica. O grito *“vamos brincar de pira se esconde?!”* por uma das crianças, demarcava o desinteresse pela brincadeira “se quebra o touro”, que poderia ou não ser compartilhada pelas demais, sendo confirmada ou negada a partir da aceitação das crianças em relação à nova proposta. A confirmação foi demonstrada, pois todos se propuseram a vivenciar esta outra possibilidade, que visivelmente fazia parte do vocabulário cultural lúdico dessas crianças, pois todas conheciam e comungavam este saber sobre a forma de brincar tal brincadeira.

A brincadeira de pira se esconde era fortemente marcada por subidas e descidas de árvores de diferentes tamanhos, postes e telhados, no sentido de encontrar uma proteção ou o melhor esconderijo, o menos suspeito, para aquele que deveria encontrar cada criança escondida no espaço do brincar. Esta manifestação lúdica, de maneira geral, estrutura-se assim: primeiramente uma criança será reconhecida com a “mãe” e tem a função de procurar as outras crianças que deverão se esconder, evitando serem descobertas em seus esconderijos.

Após a pira se esconde, a brincadeira da pira garrafa foi escolhida pelas crianças, cujas regras e maneiras de organização já eram conhecidas por elas, pois não havia nenhuma discussão quanto a quem seria a “mãe”. Na pira garrafa, uma garrafa é girada no meio de um círculo formado pelas crianças determina quem será a “mãe”, sendo o último a sair o escolhido para a missão de resguardar a garrafa enquanto procura as demais, que deverão estar escondidas.

Foto 20 – Crianças brincando de pira se esconde.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Foto 21 – Crianças escolhendo quem será o “pegador” para brincar pira garrafa no terreiro.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

É possível interpretar a pira garrafa como uma variação da brincadeira de pira se esconde, onde a garrafa passa a ser o objeto de referência para sinalizar quando a “mãe” descobre onde alguém está escondido, ou quando alguém que estava escondido consegue libertar os descobertos ou registrar a esperteza em relação à “mãe”, ao conseguir pegar a garrafa e jogá-la para longe sem que a protetora da garrafa o veja primeiro.

Na brincadeira de pira garrafa as possibilidades e alternativas de esconderijos eram as mesmas vivenciadas anteriormente na pira se esconde, pois a essência do “esconder-se” havia sido mantida. As crianças são dinâmicas nas suas criações lúdicas, constroem um ciclo do brincar movimentado pelas diferentes e

constantes vontades de brincar que envolvem os objetos à sua volta e que se realizam através da interação com o outro, seja pelo simples fato de observar, liderar ou compartilhar. As crianças aparentam ter entre si a intimidade lúdica, no que diz respeito às criações ou proposições, sejam elas coletivas ou individuais, pois todas acabam compartilhando, de alguma maneira, o momento.

Foto 22 – Criança escondida brincando de pira garrafa no terreiro.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Diante das situações apresentadas acima, retomo o entendimento de Brougère (2008, p. 53) quando enuncia que “a cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence”. Assim, discorro sobre alguns momentos observados por mim, no retiro ou casa de farinha, ressaltando desde já que os saberes emergem impregnados das vivências estabelecidas pelos sujeitos nos seus fazeres diários.

Retiro ou casa de farinha, como geralmente é chamado pelas comunidades rurais, é o espaço de concretização das mais diferentes relações, principalmente devido à organização do trabalho na agricultura familiar que, de certa forma, agrupa os membros da família em um único espaço, com distintas funções, em um processo colaborativo, voltado predominantemente à produção da farinha, considerando todas as etapas – desde o trato da roça, com a plantação da mandioca, matéria-prima deste produto, até a condução da farinha ensacada.

Durante a permanência no retiro, observando a participação das crianças, assim como a mediação dos adultos nesta interação, foi possível compreender que na agricultura familiar, neste processo produtivo, diferentes relações são

estabelecidas e vivenciadas. As crianças da pesquisa, em suas ações, compartilhavam momentos coletivos, no sentido da colaboração, bem como testemunhavam individualmente toda a rotina e o ciclo de serviços, mesmo que não realizassem diretamente as atividades.

Foto 23 – Crianças descascando mandioca no retiro.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Este envolver-se nas atividades diárias da comunidade também constitui uma relação de saberes das crianças de Campo Verde/PA. Elas, ao interagirem com sua realidade, vivenciam tessituras contextuais, ressignificando o contexto quando necessário, de maneira a satisfazer-se ludicamente. Esta participação comunitária possibilita formas de aprender, pois:

[...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação (CHARLOT, 2000, p. 52)

As atividades voltadas ao trabalho executadas pelas crianças não aconteciam de maneira determinada, ou seja, na rigurosidade da execução ou de um horário a ser cumprindo. Entre uma ação e outra elas “roubavam” do trabalho o tempo para brincarem, assim, recriavam os elementos disponibilizados no contexto do retiro, transformando-os, tomando-os como inspiração para seus atos criativos lúdicos.

Ao brincar, as crianças vivenciam um conjunto de relações e processos que constituem as brincadeiras, envoltivamente impregnados dos seus contextos, e, também estão aprendendo, fazendo educação. Neste fazer-se ludicamente também se constroem e percebem os outros e os ambientes nos quais estão inseridos, bem como as maneiras de explorá-los para atender aos seus desejos lúdicos. A criação das crianças perpassa pelo “desejo de”, desejo de concretizar sua imaginação nos objetos do seu brincar (CHARLOT, 2000).

Alberto caminhou em direção à mata e retornou com três cacaus (fruta presente na comunidade), tal atitude indicava que havia chegado a hora da merenda. Para mim era apenas uma fruta saborosa, para ele não, era muito mais do que isso, pois, de repente, relatou em voz forte “*vou fazer um barco da casca do cacau!*”. Nesse sentido, posso dizer que, de acordo com Charlot (2000), a casca da fruta seria a matéria-prima do “objeto de saber” que seria construído, uma vez que os brinquedos podem ser interpretados como objetos de saber, à medida que partem das relações entre a criança e os objetos envolvidos pela sua atividade criativa, num contexto de significados e sentidos atribuído pelos seus criadores.

A criança ficou por algum tempo lapidando aquela estrutura da fruta, queria tornar a parte côncava mais funda, e, da sua maneira, parecia lapidar a matéria-prima que, aos poucos, tomava a forma de um casco de barco. A imaginação do garoto concretizava-se na produção do seu brinquedo. Diante da imagem, as outras crianças, quase que instantaneamente, foram envolvidas por essa inspiração criativa.

Logo Simone pegou a outra casca do cacau, visto que o fruto, para ser consumido, é partido ao meio. Ela parecia seguir os passos do primo, externalizava um momento de troca de saberes que, por certo, se manifestava em gestos imitativos. Enquanto buscava construir essa “apropriação” criativa, por vezes, percebia-se que a menina sentia-se desafiada pela situação, de maneira a comprovar que também poderia construir um barco de tal material.

Entre as próprias crianças, as trocas de conhecimentos se constituem em trocas de experiências, oriundas das próprias criações, compartilhadas na comunidade, nos diferentes espaços, a partir das alternativas da natureza, uma vez que “a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas” (BROUGÈRE, 2008, p. 105).

Foto 24 – Criação do barco no retiro.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

As folhas de malva, uma planta conhecida pelas crianças, eram utilizadas para serem os bancos dos barcos (como ilustrado na imagem acima), e pedaços de mandiocas eram cortados e transformados no motor do brinquedo. Este momento de elaboração exigia concentração, os cortes na banda de cacau eram precisos e as medidas também eram tiradas, a cada novo elemento que passava a ser inserido, para que o brinquedo fosse ganhando visibilidade e se aproximando da imagem concreta. As demais crianças presentes ficaram paradas, atentas, observando essa construção e foram sendo envolvidas, como um convite à criatividade e buscaram elaborar suas criações. Entre idas e vindas do mato, um novo recurso ou acessório era somado à imaginação.

“O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que ele sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 78). Os brinquedos e brincadeiras possibilitam que os significados sejam construídos e transformados, fazendo com que seja tecida uma teia interpretativa com ações, reconhecidas como lúdicas para essas crianças, que constantemente elaboram códigos de comunicação, sejam eles expressos na linguagem, existindo uma cumplicidade entre os saberes lúdicos, ou nas atitudes convidativas que, na realização do brincar ou na construção de brinquedos, silenciosamente são motivadoras de outras realizações coletivas, haja vista que os interesses lúdicos passam a ser comuns diante de tal manifestação.

Carlos e Leonardo estavam próximos da mata, perto de bananeiras, com facas nas mãos e pareciam fazer cortes nas folhas e galhos da planta, sinal de que mais brinquedos seriam construídos pelos meninos. A faca, como sempre, era a aliada principal nesta realização criativa, mas era preciso demonstrar ao outro o que estava sendo construído e os olhares estavam atentos, curiosos e sugestivos para o objeto que seria inserido nas brincadeiras das crianças.

Foto 25 – Retirada de elementos da natureza.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

No diálogo entre as crianças, no momento da criação dos brinquedos, revelam que os objetos vão sendo identificados como compartilhamento de experiências criativas que as reúnem, fomentando conversas e, por vezes, alguns conflitos.

Foto 26 – Crianças conversando enquanto criavam seus brinquedos.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Diante disso, retoma-se um trecho da conversa realizada entre as crianças durante um dos momentos relacionados à criação de brinquedos no retiro:

(Carlos): *Professora, espia o meu balador!*

(Pesquisadora): *Isso é o que?*

(Carlos): *Balador. Alberto, tu sabes como é? Leonardo, tu vais fazer assim o teu?*

(Alberto): *O meu só falta arrumar um negócio aqui que eu vou fazer.*

(Carlos): *Eu não amarrei a minha. Leonardo, espia!*

(Carlos): *Leonardo, a tua faquinha, tu deixas essa.*

(Leonardo): *Cadê a faquinha Carlos? Toma! Toma a tua e me dá a minha!*

(Carlos): *Não! Essa daqui é a minha!*

(Leonardo): *Segura aqui, segura aqui, mas eu levo, é só pra eu ajeitar a minha, eu vou te dar, eu vou te dar!*

No diálogo acima se percebe que as crianças, além de produzirem seu próprio objeto, procuram acompanhar o processo de construção do outro, fazendo perguntas e comparações entre as específicas criações. No entanto, cada um parece ter e não querer abrir mão do seu instrumento de lapidação, a faca.

Esse momento pode ser considerado como uma das teias de significados lúdicos tecida pelas crianças no seu cotidiano, sendo interferido pelas obrigações do trabalho. Mas tais ocupações não eliminam as possibilidades criativas e seus interesses lúdicos, pois dentro dos específicos contextos reorganizam suas práticas para o brincar e ressignificam objetos e espaços para viverem sua busca lúdica, “roubando” o tempo do trabalho para se realizarem ludicamente. “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” (GEERTZ, 2012, p. 10).

Naquele momento, os objetos de criação das crianças no retiro, refletem a realidade vivida ou presenciada por elas na rotina da comunidade, visto que as espingardas e facões são utilizados nas atividades de caça dos adultos; o barco, objeto vivenciado por todos, seja como meio de transporte, para o trabalho, para a pesca, passeio, inclusive nas brincadeiras das crianças. “Conceber um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real” (BROUGÈRE, 2008, p. 17).

A normalidade das vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA resguardam particularidades da mesma forma que expressam generalidades do ser

criança, independente do contexto vivido; expõe relações de saberes que interagem constantemente com o espaço, sem desmerecer o tecido cultural construído pelo grupo social ao qual pertencem. Dessa forma, nos significados instituídos nos diferentes contornos dessa teia interpretativa, os sujeitos se realizam e se constituem como sujeitos de um lugar, de seus brincar e de seus saberes, pois “a questão de adquirir saber permite outras relações com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 59).

As expressões das crianças, mesmo que momentaneamente, revelam que os objetos construídos fazem parte das manifestações existentes na sua rotina, e, em cada combinação gestual, elas encontram alternativas diferenciadas de se relacionarem com o brinquedo, uma vez que este transita entre a imaginação e a realidade dos seus criadores, deixando evidente a satisfação ao finalizarem essa construção. Nesse sentido, percebe-se que “o valor lúdico reforça a eficácia simbólica do brinquedo. É isso que faz a especificidade do brinquedo em relação a outros suportes culturais: a relação ativa introduzida pela criança” (BROUGÈRE, 2008, p. 47).

Esse processo de valorização inserido no contexto lúdico é coerente com a ideia de Thompson (1995) ao dizer que do aspecto contextual das formas simbólicas emanam processos valorativos pelo grupo ao qual pertence. As crianças se reconhecem como sujeitos de seus próprios brinquedos e brincadeiras, num processo dinâmico e significativo de suas ações lúdicas, fazendo do seu particular, o público, na própria cultura do brincar que não se realiza descaracterizada ou segregada da realidade vivida e dos saberes construídos na sua rotina.

Geertz (2012) menciona que se a interpretação antropológica se realiza a partir do que acontece numa ocasião ou lugar, considerando o que as pessoas especificamente fazem ou dizem e o que é feito a elas; então, divorciá-la de suas aplicações torná-la-á vazia. De acordo com esta perspectiva, divorciar os objetos produzidos pelas crianças de Campo Verde/PA das suas brincadeiras é esvaziá-los ludicamente, à medida que a liberdade criativa própria do brincar deixará de existir. Dessa maneira, os contextos e seus pertences serão restringidos a teias de significados vividas habitualmente ou mantidas na sua inutilidade diária ou presas à sua funcionalidade determinada. Portanto:

Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito (CHARLOT, 2000, p. 78).

As crianças, mesmo estando no espaço destinado ao trabalho, também vivenciam realizações lúdicas, que perpassam pela apropriação dos elementos voltados às suas criações, sem negar as atitudes autônomas relacionadas à procura e captura de objetos necessários ao momento criativo. Além disso, as conversas durante a criação são reveladoras da cumplicidade entre elas, bem como o compartilhamento da imaginação voltada à produção dos brinquedos.

A oportunidade de acompanhar as crianças no retiro permitiu que eu pudesse presenciar diferentes vivências e entender que, apesar das crianças vivenciarem o mesmo espaço, os interesses lúdicos e as relações com a natureza poderiam acontecer de maneira diferente. Em outro momento no retiro presenciei quando Alberto, com a intimidade que tinha com a mata, pegou uma folha de açazeiro e fez uma peconha, um envoltório de folhas em formato, circular que serve para prender os pés à palmeira, facilitando o impulso e o próprio deslizamento nela.

Foto 27 – Criança fazendo peconha para subir no açazeiro.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Essa situação chamou-me atenção porque a atitude da criança aconteceu de maneira espontânea, ninguém havia dito que o açai estava bom para ser retirado nem que o garoto deveria subir. Rapidamente Alberto, com a faca na mão, começou a subir em um açazeiro de uns 25 metros de altura, aproximadamente. De repente, ele parou por um momento e eu perguntei por que estava parado, agarrado à

palmeira. Ele então respondeu: “*porque está ventando e o açazeiro pode cair, preciso esperar passar o vento*”. Clebson, que observava e ria do primo, concordava com a experiência relatada.

Foto 28 – Criança esperando o vento passar para continuar subindo no açazeiro.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Ao olhar para o lado, percebi que Carlos, depois de ter deixado sua vara de pescar posicionada no igarapé, tentava subir em outro açazeiro de tamanho menor, mas desistiu, pois ainda está construindo essa vivência. Simone, aproveitando a tentativa do irmão, disse que da última vez que tentou subir, caiu do açazeiro. Enquanto isso, Alberto, após alcançar a altura da penca de açai, conduziu a faca fazendo o corte na penca; ainda tentou descer com a penca e a faca nas mãos, mas ao pensar melhor e garantir a segurança de sua descida, anunciou que jogaria a faca no chão. Em seguida, o corpo do menino deslizou pela palmeira e a penca do açai nas mãos comprovava o êxito da busca.

Assim, as práticas culturais realizadas na comunidade são absorvidas pelas crianças que, da sua maneira, fazem com que suas realizações tenham caráter divertido, os quais muitas vezes perpassam pelo desafio e a comprovação da própria capacidade para executar a ação. Observadas pelas crianças menores que, da sua forma e limitações, iniciam suas próprias tentativas.

A faca jogada caiu dentro do igarapé e na mesma hora Clebson, que estava embaixo, correu para o igarapé sem que ninguém pedisse e procurou a faca até encontrá-la e ajudou o primo carregando a penca de açai. Percebi que as crianças,

entre si, mantêm uma relação de cumplicidade, bem como de cuidado, visto que mesmo sem pedirem, as ações são realizadas de maneira espontânea entre elas.

Foto 29 – Criança com cacho de açaí.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Alberto, ao deixar o cacho de açaí no chão, meio escondido entre os troncos de árvores, esticava os braços. Ao observar aquela situação percebi que o menino estava sem roupa, mergulhando imediatamente no igarapé. Ainda dizia: *“Agora é hora de um banhinho gostoso”* e soltava os risos. Dessa forma, a relação entre a natureza e as crianças era reafirmada.

Outra situação vivenciada neste momento foi a captura de peixe por Carlos; o menino corria dizendo: *“Pegamos o peixe! Pegamos o peixe!”*. A alegria do menino era contagiante. Então, perguntei o que faria com o peixe. Ele imediatamente respondeu: *“Comer, ora! Vamos já desperdiçar?!”*. Assim, compreendi que as crianças também possuem o entendimento de que a natureza alimenta não somente seu universo lúdico, mas também a subsistência.

As expressões sociais são tecidas e externadas na sociedade, a partir dos contornos de significados atribuídos e interpretados no grupo social. E esses *“sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas”* (GEERTZ, 2012, p. 38). A busca pelo brincar e as alternativas para brincar fazem com que as crianças, nesta pesquisa em especial, de Campo Verde/PA, ressignifiquem espaços e objetos em um processo

criativo voltado para sua essência lúdica, e os brinquedos sejam elaborados a partir de elementos presentes e disponíveis na sua realidade.

“Não é o próprio saber que é prático, mas sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com mundo” (CHARLOT, 2000, p. 63). Então, as crianças praticam suas brincadeiras e criações de brinquedos porque possuem saberes para concretizarem tais ações, ou seja, se apropriam dos elementos da natureza que poderão ser utilizados como matéria-prima para suas intenções criativas. Elas sabem sobre as brincadeiras que pretendem vivenciar, ou seja, existe um conhecimento prévio sobre aquilo que se pretende fazer, ainda que tenha sido pelas relações construídas anteriormente, seja vendo alguém brincar ou observando no contexto tais vivências.

De forma a explorar essa realização prática dos saberes a partir das brincadeiras das crianças, relato as experiências lúdicas vivenciadas no rio, que oferece possibilidades de vivências lúdicas pelas crianças e jovens da comunidade. Após a permissão dos pais para que pudéssemos ir ao rio, fomos organizar a saída e as crianças, alvoroçadas, saíram correndo na frente, pois já conheciam o caminho da chegada até o ponto em comum, onde ficava a canoa. Como eu não conhecia o caminho, que já estava alagado, um dos tios das crianças decidiu que me conduziria pela canoa fazendo o contorno no rio. É importante relatar que somente após as atividades realizadas durante a tarde no retiro, é que tivemos a oportunidade de vivenciar este momento lúdico, não somente das crianças, mas dos jovens que também compartilhavam desta vontade.

Então, o caminho até o lugar destinado para o banho de rio fora pequeno para tanta alegria expressada pelas crianças. Elas saíram correndo, seus corpos sumiam entre as matas e ouviam-se apenas os risos e o barulho das pisadas na água presente no trajeto entre os matos, pois o acordo realizado era de que as crianças que já conheciam o percurso seguiriam andando e que eu iria de canoa, pois naquele momento não poderia me molhar, visto que carregava o gravador de voz. Ao subir na canoa, Samara, que nos acompanhava, disse: “*É, ela vai de canoa porque é da cidade*”, e finalizou com risos. Neste momento, compreendi que a relação com o outro permite o olhar para si mesmo na busca do reconhecimento dos saberes adquiridos.

Foto 30 – Percursos até o rio Bujaru, de canoa e a pé.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

As crianças e jovens se organizavam de uma forma que era visível os saberes relacionados às águas: os maiores, que sabiam nadar, ficavam saltando do trapiche, realizando diferentes cambalhotas; enquanto que os que não sabiam, viviam outras alternativas como andar de canoa, segurando-se nas escadas, sentindo-se mais seguros para usufruir aquele momento coletivo nas águas do rio.

As brincadeiras nas águas também estavam relacionadas às tentativas das menores em nadar; os menores confiavam nos maiores, no sentido de se impulsionarem na água de maneira a chegarem aos braços do outro que lhes garantiria a segurança com a sua presença na água e as falas de incentivo. Foi visível o cuidado existente entre as crianças e os adolescentes que foram conosco para o rio, muitos deles eram irmãos e primos. Os que sabiam nadar, em alguns momentos, interagem com as meninas Samara e Simone, que não sabiam e colocavam-nas nas costas, conduzindo-as até certo ponto. Às vezes, auxiliavam-nas para que aprendessem a nadar. E, nessas tentativas, a diversão se fazia presente. Entre os mergulhos e os sustos para não afundar, os risos eram inevitáveis.

As crianças brincavam de pira na água, mas apenas as que sabiam nadar, pois esta brincadeira exigia a autonomia em movimentar-se nas águas de maneira estratégica. Clebson, junto com outros adolescentes de sua família, nadou até o outro lado do rio, onde havia uma árvore grande, subiu até um determinado lugar e saltou na água, que parecia acolhê-lo. Os que saltavam conheciam o melhor lugar para a queda do salto, evitando acidentes.

Foto 31 – Criança subindo na árvore para saltar no rio.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

A ordem dos saltos individuais era respeitada sem que fosse determinada explicitamente, pois entre os códigos da relação lúdica construída, todos já sabiam que desta maneira seria mais seguro, no entanto, havia saltos em dupla, sempre avisados com antecedência para evitar possíveis acidentes. Outra brincadeira observada na água realizada pelas crianças, principalmente as que estavam embaixo do trapiche, era o desafio para verificar quem ficava mais tempo com a cabeça submersa.

Quando os menores insistiam em passear na canoa sempre tinha um adolescente que se propunha a acompanhar para que os menores pudessem compartilhar da sua maneira, com segurança, o momento vivido. O rio tornava-se cúmplice da alegria vivenciada na intimidade entre os corpos e as águas que, na sua própria dinâmica, conduzia tanto divertimento. A mesma água que demarca o lugar, noutras horas se transforma aos olhos dos brincantes, que insistem em recriar alternativas que possibilitem outras formas de brincar. Assim, todos podem vivenciá-lo e, nessa ludicidade, o corpo torna-se um brinquedo a se embalar no vento ou nas águas; a mata torna-se a testemunha que resguarda os segredos do brincar. Os risos das crianças permitem olhar o encanto do aparente e convidam para desvelar seus saberes. Entre um sorriso e outro, molhado pelas águas do rio, o convite para brincar é reafirmado entre as crianças.

Após algum tempo, observei a imagem que o rio formava, rodeado pela mata verde e que, ao mesmo tempo, era envolvido pelos risos das crianças que,

com seus corpos e criação, envolviam-se pelas águas. As expressões de alegria eram visíveis, a todo instante todos estavam em movimento, usufruindo, à sua maneira, diferentes interpretações e possibilidades lúdicas compartilhadas no rio. Percebi que o rio não era uma novidade para as crianças e que as idas a aquele espaço também eram frequentes, tanto que nas falas referentes às brincadeiras o rio foi mencionado como espaço do brincar das crianças junto aos amigos e familiares.

Foto 32 – Crianças brincando no rio Bujaru.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

As brincadeiras se transformam e se apresentam como formas das crianças desbravarem as possibilidades que ainda existem entre elas e o próprio contexto, pois a ludicidade se constitui a partir do movimento da vontade de quem quer brincar, e não de forma linear, assim como as águas. Os saberes existentes na relação lúdica observada no rio perpassam pelo sentido de garantir a alegria,

mesmo daqueles que ainda não sabem nadar, visto que desejam estar no rio, compartilhando as experiências do brincar nas águas.

Ainda, verificou-se os saberes das crianças sobre os perigos existentes nas águas, conhecimentos estes construídos a partir das vivências realizadas ou testemunhadas coletivamente, seja pela experiência das práticas corporais vividas ou pelo medo devido ao fato de não saber nadar, respeitando os próprios limites. Dessa forma, os intérpretes pareciam ter o mapeamento dos espaços disponíveis para as suas brincadeiras.

Após a tarde de brincadeiras no rio, era preciso retornar para casa e o caminho de volta era o mesmo que as crianças percorreram na ida, mas devido o horário de fim de tarde, as águas já estavam em maior nível, cenário perfeito para seguir o trajeto empurrando uns aos outros no chão. Dessa maneira, o momento pode ser considerado como mais uma manifestação de alegria, até mesmo daqueles que, mesmo não participando diretamente, presenciavam as expressões.

Foto 33 – Crianças brincando no caminho de volta do rio.



Fonte: Arquivo da autora (2013).

Esta oportunidade de presenciar as crianças e suas brincadeiras no rio foi relevante, pois possibilitou o contato com as interpretações e relações delas nos seus contextos, principalmente quando se toma as vivências lúdicas como foco investigativo. As manifestações da ludicidade das crianças de Campo Verde/PA estão intimamente envolvidas pela questão de tempo e espaço, pois, a partir de cada ambiente, elas conseguem criar momentos voltados para suas brincadeiras e brinquedos.

Nesta pesquisa procuro desvelar os saberes lúdicos das crianças da comunidade Campo Verde/PA, ressaltando os desdobramentos da cultura e da educação presentes nas realizações lúdicas desses intérpretes, no sentido de considerar essa realidade presente na Amazônia paraense, onde se misturam gritos e risadas daqueles que também fazem história e criam cultura, construindo e transformando os saberes no cotidiano do brincar.

Para subsidiar esta compreensão da amplitude do processo educativo, transcrevo a citação de Brandão (2002, p. 7), quando diz que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A afirmação de Brandão (2002) desvela novas possibilidades de interpretar o processo educativo, que se estende por todas as ações humanas nos seus diferentes contextos e fazeres. O aprender e o ensinar não acontecem isoladamente, mas em um processo dinâmico e interpretativo. Nesta perspectiva, reconheço os envoltórios da educação nas relações estabelecidas pelas crianças de Campo Verde/PA com seus brinquedos e brincadeiras, resguardando os saberes lúdicos que se concretizam nessas realizações culturais e que estão para além dessa relação, uma vez que os sujeitos, quando contextualmente vivenciam suas realidades, se constituem culturalmente a partir do todo tecido constantemente.

Ao perguntar às crianças se já haviam ensinado algum brinquedo ou brincadeira para alguém, disseram:

(Raquel): *Sim, não se bater, nem ir pro ramal, elas vão pelo ramal porque tem ramal lá pras casas, se não forem pelo ramal, não chegam nas casas delas.*

(Rebeca): *Sim, eu tô ensinando a amiga a apanhar açaí, né?! Minha amiga [risos]; outra amiga já sabe, a Rosana que não sabe, a Roseli já sabe bem. Bom, ela aprendeu na minha frente. Eu ensino ela a botar a peconha na coisa e ensino a subir, eu seguro na perna dela.*

Quando as crianças respondem afirmativamente à pergunta, entendo que os ensinamentos perpassam pela prevenção contra os perigos de andar sozinho no ramal, questão do cuidado para não se bater nem bater no outro quando estiverem

brincando, explicitam a brincadeira como “se quebra o touro”, sapatinho branco, de boneca, a fazer comidinha, capoeira, a fazer um avião de pau, bem como a ensinamentos relacionados à colheita do açaí, especificamente quanto ao uso da peconha. Assim, interpreta-se que alguns ensinamentos se concretizam na espontaneidade da brincadeira e nas relações cotidianas que não estão diretamente relacionadas às suas vivências lúdicas, mas a rotina vivida na comunidade.

No momento da pergunta apenas Bernardo, Alberto e Leonardo disseram que não haviam ensinado nada a alguém, mas, durante a minha permanência na comunidade, observei que nas vivências das brincadeiras e na espontaneidade do brincar, eles trocavam conhecimentos com quem brincavam, inclusive ensinando como usar um binóculo, a fazer o “fufu” e a baladeira, compartilhando seus saberes.

Para as crianças de Campo Verde/PA, a questão do ensinar está intimamente relacionada ao aprender e nas vivências, inclusive nas lúdicas, isto é notado à medida que seus relatos remetem a um processo interativo, onde se ensina algo a alguém, que, por sua vez, aprende. No exercício de ensinar existe o fazer que concretiza a aprendizagem. O aprender que perpassa pela relação com o outro, é demonstrado no diálogo a seguir:

(Pesquisadora): *E quem foi que ensinou essa brincadeira para você?*

(Alberto): *Foram esses moleques aí* [apontando para os meninos que participaram da pesquisa].

(Pesquisadora): *Eles são o que para você?*

(Alberto): *São irmãos.*

Em relação ao jogo de bola citado por Simone como uma das suas práticas lúdicas, perguntei a ela como tinha conhecido a brincadeira e respondeu dizendo: *“Eu aprendi, eu vi ele brincar, aí nós brincávamos no campo aqui, no campo inteiro; a menina lá de baixo vinha para cá, nós íamos com ela correndo”*. Ao perguntar à Samara sobre como ela aprendeu as brincadeiras que relatou anteriormente, relatou:

(Samara): *Foi com eles* [apontando para as crianças que participam da pesquisa], *com ela* [apontando para Simone] *e eles, os meninos. Eu via o irmão da Simone.*

(Pesquisadora): *Ele te ensinou qual brincadeira?*

(Samara): *De tudo: ele ensinou bilhar, pular corda, “se quebra o touro”, bola, tudo.*

(Pesquisadora): *Como foi que você aprendeu essas brincadeiras?*

(Walter): *Ninguém, eu olhava e aprendi!*

(Clebson): *Por causa dos meus irmãos, e venho aprendendo de algum lugar, aí o cara vem aprendendo, vem aprendendo de outras pessoas.*

Nas tessituras do aprender e ensinar, as crianças de Campo Verde/PA relatam suas experiências em relação ao contexto vivido com seus brinquedos e brincades. Neste fazer lúdico, concretizam saberes, misturando ludicamente a vida e a educação, fazendo-se sujeitos de suas ações e de seus saberes lúdicos na relação consigo mesmos, com os outros e com o meio ambiente, nas suas formas simbólicas impregnadas de sentidos e significados contextualmente interpretados.

As crianças da comunidade Campo Verde/PA são sujeitos de saberes, uma vez que ao brincarem e construírem seus brinquedos, elaboram relações com o mundo, com o outro e consigo mesmos, em uma realização exploratória de tudo que possa ser ressignificado pelo desejo lúdico, seja individualmente ou coletivamente, partilhando experiências de criação e validação das ações da ludicidade, movidas por conflitos e acordos, mediados pela vontade de brincar.

Todavia, adquirir saber consiste em construir certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000). Ao brincarem, as crianças de Campo Verde/PA adquirem saberes e, ao mesmo tempo, transformam os saberes adquiridos, na medida em que a necessidade lúdica instiga a criação voltada para o prazer de brincar, compartilham suas criações e organizam as maneiras do brincar.

A relação dos saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças de Campo Verde/PA está diretamente relacionada à concretização das suas vivências lúdicas, as quais, devido à variedade e diversidade de espaços e contextos, se configuram a partir do repertório lúdico existente e vivido na comunidade. Neste sentido, elenco aqui alguns saberes lúdicos identificados durante as realizações lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, a partir das relações com seus brinquedos e brincadeiras – os saberes da natureza –, que se constituem não só no aproveitamento de troncos de árvores ou cipós para construção de brinquedos, como na cumplicidade entre as crianças e a natureza na realização das

suas brincadeiras, pois os espaços naturais são reinterpretados a partir dos desejos lúdicos das crianças.

Por exemplo, no momento da brincadeira de pira se esconde, as árvores eram os esconderijos mais procurados, principalmente pelos meninos, que subiam rapidamente e bem alto, sem qualquer expressão de medo ou desconforto, pareciam ter uma intimidade com o espaço. Mas as árvores também eram escolhidas pelas meninas, que se escondiam por entre as folhas de uma maneira muito própria, só não atingiam as alturas como os meninos. Os telhados eram pontos de busca pelos meninos que, debruçados sobre as telhas, pareciam camuflados. Apenas a cabeça era levemente levantada até o alcance dos olhos para que pudessem observar o outro que os procurava.

A relação entre a busca do lúdico e a natureza desdobra-se em tantos outros saberes: como os saberes de identificar plantas que coçam, saberes de manipulação dos recursos da natureza, saberes do remar, saberes do nadar, saberes do saltar no rio, saberes sobre os possíveis perigos presentes nos rios, nas matas e nos ramais. O saber cuidar do outro também foi percebido, pois nas brincadeiras que exigiam que um grupo carregasse o outro, as crianças não faziam ameaças em derrubar e a confiança no momento da brincadeira era explícita. O cuidar perpassava por todas as vivências lúdicas com diferentes demonstrações, seja com palavras de alertas diante de qualquer situação perigosa, seja na interação corporal entre elas.

Ainda existem outros saberes que se materializam nessa ação lúdica, como o saber reaproveitar objetos, visto que muitas vezes as crianças se apropriavam de elementos descartados, inclusive alguns retirados do lixo: lata de sardinha, garrafas, cascas de frutas, os quais podem ser caracterizados, de maneira geral, como saberes ambientais. Para além destes, se faz presente o saber ressignificar, pois novos significados foram atribuídos aos objetos e espaços envolvidos nas vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, que perpassam pela reutilização do aparentemente “inútil” aos olhares habituais.

Outro saber identificado é o saber compartilhar, uma vez que os intérpretes vivenciam, de maneira coletiva, predominantemente, ludicidades que perpassam pelo compartilhamento de brinquedos e espaços do brincar. Além disso, há o saber da improvisação, visto que algumas brincadeiras como “se quebra o touro” exigem a

construção de rimas ou a combinação de palavras improvisadas, sempre associadas a algum tipo de árvore.

Encontra-se o saber da interpretação ou representação, pois as crianças, ao brincarem de casinha ou terem alguma relação com brinquedos que exijam ou motivem a interpretação de personagens, externalizam diferentes papéis, reintegrando imaginação e realidade, por meio de expressões sonoras e gestuais.

Durante as vivências lúdicas, as crianças apresentam expressões particulares, as quais podem ser compreendidas como códigos de comunicação, geralmente manifestados em expressões corporais, que nem sempre precisam ser relatadas para serem entendidas, principalmente quando a brincadeira é mudada de um momento para o outro, pois aqueles que participam reafirmam a decisão mantendo-se no novo brincar ou procurando outras alternativas. Dessa forma, os saberes da comunicação se fazem presentes na ludicidade dessas crianças. Tais saberes ainda foram percebidos quando as crianças querem contar algo para as outras em segredo, principalmente quando querem dizer o esconderijo de alguém durante a brincadeira de esconde-esconde, sem que percebam o autor da informação. Nesta situação, a relação entre o delator e a “mãe” acontece expressamente a partir das tentativas de codificação e decodificação.

Percebe-se ainda o saber ensinar e aprender, pois a todo instante as crianças aprendem entre si, seja com a escuta das experiências das demais, seja observando-lhes as ações e comportamento, diante de uma situação, ou presenciando uma criação.

(Pesquisadora): *E você já ensinou algum brinquedo ou brincadeira para alguém?*

[Carlos movimentava a cabeça positivamente].

(Pesquisadora): *Qual foi a que você ensinou?*

(Carlos): *“Se quebra o touro”.*

(Pesquisadora): *Para quem você ensinou?*

(Carlos): *Para os meus amigos da escola.*

Nesse processo de ensinar e aprender outros saberes são concretizados pelas crianças, como: o saber se adaptar ao espaço para brincarem, saber trocar conhecimentos, saber aprimorar suas criações, saber conviver, saber memorizar, saber mediar conflitos, saber observar, saber argumentar, saberes de participação comunitária.

No universo lúdico das crianças, o saber da convivência esteve sempre presente, independente de ser a convivência entre si ou com seus familiares e vizinhos, pois as brincadeiras não aconteciam desvinculadas dessa relação. Vivia-se uma rotina entrelaçada por diferentes fazeres, ainda que as crianças conseguissem criar suas alternativas lúdicas diante das possibilidades. Uma situação interessante ocorreu quando fomos almoçar e, enquanto esperávamos a comida, as lajotas do piso da cozinha tornaram-se uma amarelinha.

Percebeu-se que quando as crianças precisavam usar espaços para o seu brincar que pertenciam aos seus vizinhos, elas tinham a consciência de que deveriam pedir autorização aos donos para vivenciarem suas vontades lúdicas, o que remete aos saberes da convivência. O diálogo abaixo retoma esta situação quando as crianças comentam que devem pedir licença à vizinha, dona Mariana, para tomar banho no rio, visto que o trapiche é localizado na frente da residência dela.

(Samara): *Lá no rio, ver como é bacana, lá nós brincamos!*

(Alberto): *Tem uma ponte lá.*

(Samara): *A dona Mariana, tem que pedir permissão pra ela deixar nós tomar.*

(Alberto): *Ela só não deixa chamar nome.*

A convivência dentro da brincadeira perpassava pela questão de buscar respeitar as regras da prática lúdica, sendo que quando alguém, de alguma maneira, as infringia, surgiam os conflitos, mas as crianças, conversando e questionando, procuravam a melhor solução para não inflamarem o problema. Entre gritos e ameaças de choro, construíam novos acordos para continuarem brincando ou para vivenciarem outras brincadeiras.

Não mais importantes, mas constantemente vividos, eram o saber do criar e o saber do fazer, quando as crianças construíam o novo dentro do seu contexto para saciar seus desejos lúdicos; fosse a criação de brinquedos ou de vivências que permitissem o estado lúdico do fazer-se culturalmente nos saberes interpretativos das suas atividades criativas, construindo material e imaterialmente suas bagagens lúdicas, carregadas nas realizações cotidianas de seus corpos.

Apesar de não serem considerados como saberes lúdicos, os saberes da agricultura familiar vividos pelas crianças de Campo Verde/PA, principalmente os

relacionados à produção da farinha, merecem ser destacados nesta pesquisa, uma vez que as crianças, ao participarem, à sua maneira, desta ação coletiva, vivenciaram saberes colaborativos, uma vez que todos colaboravam, mesmo com mínimas funções, para que o trabalho fosse realizado o mais rápido possível.

Percebe-se os saberes vividos pelas crianças na manipulação da mandioca, os quais se desdobram nos saberes de tirar da roça, descascar, prensar, peneirar e torrar, no entanto, suas participações se dão de maneira a respeitar suas possibilidades colaborativas. Neste contexto, as crianças não estão impossibilitadas de viverem seus processos criativamente lúdicos, visto que a imaginação faz com que tempos do trabalho sejam “roubados” para vivenciarem as alternativas lúdicas que se concretizam nas interações estabelecidas neste contexto.

(Pesquisadora): *O que você faz que ainda não falou?*

(Samara): *Eu coo mandioca.*

(Alberto): [Interrompe] *Mexe farinha.*

(Samara): *Eu mexo farinha.*

(Alberto): *Espreme mandioca na prensa.*

(Samara): *Eu descasco mandioca também.*

Os saberes lúdicos das crianças de Campo Verde/PA fazem com que o seu contexto possa ser reinventado a cada brincadeira, a cada brinquedo, por meio da manipulação lúdica, conduzida pela imaginação e movida pelo fazer-se ludicamente. Os saberes das crianças movem espontaneamente também o contexto na sua não linearidade, constituindo-se e reconstituindo-se na vivência do brincar.

Os saberes não podem ser engavetados em compartimentos como se fossem catalogações ou delimitações de ramificações de saberes, tampouco deveriam ser encaixados em grandes grupos de saberes para se ter um mapeamento de saber, pois que existe na sua própria dinâmica da relação e para alguém ou para um grupo. Dessa maneira compreende-se que:

O erro, no entanto, consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria saber do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando na verdade são formas específicas de relação com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 62)

Portanto, os conhecimentos oriundos das vivências das crianças de Campo Verde/PA com seus brinquedos e brincadeiras não devem ser compreendidos como

padrões de saberes existentes em todos os brincares de todas as crianças. Os saberes lúdicos presentes nas relações de saber vividas em Campo Verde/PA estão num específico contexto, que parte das interações entre aqueles que compartilham essa realidade, movidos pela própria dinâmica do brincar, a qual é culturalmente construída e impregnada de sentidos e significados.

CONSIDERAÇÕES

As tessituras teóricas construídas nesta pesquisa possibilitaram que eu pudesse adentrar em novas compreensões acerca da produção científica percebendo que tal processo consiste em uma ação coletiva em que todos os envolvidos, direta ou indiretamente, colaboram para a concretização daquilo que se propõe tecer teoricamente. Desta forma, este trabalho foi tecido juntamente com as crianças de Campo Verde/PA, as quais, nas suas relações lúdicas, tecem seus saberes.

Para tanto, esta tessitura científica desdobra-se em possibilidades interpretativas sobre os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras dessas crianças. Nas vivências dos seus saberes e brincares foi possível identificar diversos saberes, no entanto, tenho a consciência de que foram conhecimentos demarcados em um tempo e espaço, ou seja, no tempo de minha permanência e no contexto da comunidade.

Neste estudo, encontra-se um esforço teórico, no sentido da valorização dos saberes vivenciados pelas crianças durante a manifestação da própria essência lúdica e de suas vozes, procurando assegurar as interpretações dos seus próprios criadores. Dessa maneira, não tive a pretensão de apresentar “todos” os saberes existentes nas vivências lúdicas das crianças de Campo Verde/PA, tampouco padronizá-los no seu acontecer lúdico, uma vez que a relação do saber pressupõe um processo dinâmico que pertence aquele que vive, quando vive, onde vive e com quem vive. Assim, os saberes lúdicos concretizaram-se quando as crianças brincaram, onde brincaram, com quem brincaram, do que brincaram e com o que brincaram na sua comunidade, a partir das relações vivenciadas.

Nesta perspectiva, os saberes lúdicos das crianças de Campo Verde/PA podem ser interpretados como saberes existentes nas relações vividas com seus brinquedos e brincadeiras, as quais são formas simbólicas envolvidas pelos aspectos intencional, convencional, estrutural, referencial e contextual.

Os brinquedos inseridos no universo lúdico dessas crianças são industrializados e artesanais, sendo estes criados por elas mesmas, com elementos e objetos disponíveis nos seus contextos, principalmente os presentes na natureza ou considerados sem utilidade, a partir da imaginação e da atividade criativa. Muitos materiais considerados como “inúteis” são reutilizados para/nos seus brincares,

passando por processos de ressignificações lúdicas, fazendo com que o mesmo objeto pudesse ser redescoberto durante a brincadeira, mesmo que fosse considerado originalmente como brinquedo ou não.

As crianças que participaram da pesquisa, a todo instante demonstravam autonomia sobre suas vivências lúdicas, assim como uma relação íntima com os próprios contextos e os significados compartilhados em sua comunidade. A cultura do brincar, de certa forma, alimenta aproximações com outras manifestações culturais da comunidade, uma vez que os brinquedos construídos pelas crianças em algumas situações são semelhantes aos objetos utilizados na rotina dos adultos de Campo Verde/PA.

Os brinquedos produzidos pelas crianças da comunidade quilombola de Campo Verde/PA trazem os sentidos e significados daquele contexto e do momento lúdico vivido. Momento esse que não pode ser compreendido de maneira aleatória, mesmo sendo espontâneo, pois é possível perceber que elas, as crianças, criam e recriam o tempo e o espaço para brincarem a partir da vontade de saciarem seus desejos de brincar. É inegável a capacidade das crianças de transformarem os momentos que aparentemente são corriqueiros em movimentos lúdicos, de tal forma que não é possível ter total clareza das demarcações de início, meio ou fim, pois as manifestações dessa ludicidade seguem um movimento próprio, particular aqueles que brincam.

As brincadeiras vivenciadas pelas crianças foram diversas, sendo adaptadas aos espaços escolhidos, disponibilizados ou criados para brincar, entrelaçando-se nos rios, nas matas, no ramal, nas casas, no retiro, na sede, nos terreiros e nos quintais. Durante as brincadeiras percebeu-se que esse processo criativo propunha novos contornos culturais aos significados já atribuídos, reinterpretando-os ludicamente, a fim de adentrarem no universo comunitário a partir dos brinquedos e brincadeiras. Assim, culturalmente se realizavam e enriqueciam o vocabulário lúdico desta comunidade.

Na realização lúdica, os intérpretes da pesquisa atribuíam papéis e responsabilidades a todos os que participavam, ressaltando, principalmente, o que era permitido e o que era proibido durante a brincadeira proposta. Por vezes, o “jogar” fora substituído pelo “brincar”. Para algumas práticas atribuía-se a terminologia “jogo” e para outras se admitia o “brincar”. Tais práticas corporais refletiam seu significado diante do seu próprio público. As relações vividas entre as

crianças e seus brinquedos e brincadeiras se realizam individualmente e coletivamente, dependendo dos desejos lúdicos, sendo que muitas vezes o mesmo espaço poderia ser o contexto de compartilhamento de várias possibilidades lúdicas.

Interpretar as práticas lúdicas das crianças de Campo Verde/PA relacionadas aos seus brinquedos e brincades, é também percorrer com elas os espaços e interações presentes nesta relação de saber, que não consiste em um percurso previsível ou linear, visto que elas, no seu cotidiano, criam contextos e situações com diferentes possibilidades, uma vez que a atitude lúdica é compartilhada por todos, mas em alguns casos, o grupo é segregado por suas manifestações de ludicidade, quando observamos as preferências por certas brincadeiras. Os fazeres lúdicos das crianças de Campo Verde/PA acontecem intimamente relacionados às atividades criativas e imaginativas pelas quais, sentidos e significados são ludicamente atribuídos aos contextos e relações vividas, onde se concretizam saberes e educação.

Nas vivências lúdicas, as crianças de Campo Verde/PA, ao mesmo tempo em que brincam, tecem redes de significados lúdicos por elas são vividos, na relação com todos que constituem essa comunidade. Nesse dinamismo cotidiano, todos passam a fazer parte: familiares, adultos, vizinhos e as próprias crianças, uma vez que esta construção e manifestação da ludicidade, por ser cultural, também é pública.

Esta aproximação com as possibilidades lúdicas realizadas pelas crianças de Campo Verde/PA foi fundamental para perceber as teias lúdicas construídas por estes intérpretes. As trocas de saberes presentes nas manifestações dessa ludicidade não acontecem de maneira linear, pois as relações entre a vontade de brincar das crianças, os brinquedos e a criatividade, garantiam o dinamismo e a diversidade dessa cultura lúdica.

Entre as trocas lúdicas vivenciadas também foi possível desvelar os saberes e significados construídos pelas crianças no ato de suas criações. Dos saberes lúdicos desdobram-se os saberes de plantas que coçam, saberes da manipulação dos recursos da natureza, saberes do remar, saberes do nadar, saberes do saltar no rio, saberes sobre os possíveis perigos presentes nos rios, nas matas e nos ramais. O saber cuidar do outro, saber reaproveitar objetos, saberes ambientais, saber ressignificar, saber compartilhar, saber da improvisação, saber da interpretação ou

representação, saberes da comunicação, saber ensinar e aprender, o saber da convivência, saber do criar e o saber do fazer.

Além disso, os saberes oriundos das outras relações comunitárias das crianças, como os saberes da agricultura familiar, entrelaçam-se nos seus processos criativos, envolvendo-se intimamente com os saberes lúdicos, de tal forma, que se pode compreender que a cultura lúdica não está segregada das demais expressões culturais do contexto na qual se realiza. As crianças de Campo Verde/PA vivenciam diferentes saberes, os quais não estão limitados às suas realizações lúdicas, entretanto, estão presentes nas concretizações dos seus desejos, diante das possibilidades vividas nos seus contextos. Ao buscarem saciar-se ludicamente, tecem saberes próprios dos seus brincar e dos brinquedos.

Na concretização dos saberes lúdicos vividos pelas crianças a educação se faz presente, uma vez que coexistem processos formativos explicitados no ensinar e no aprender, que perpassam por tantos outros desencadeamentos do saber, em que as relações são reinventadas exigindo, na liberdade do brincar, consensos e acordos daqueles que compartilham um objetivo maior relacionado à necessidade de realizar-se ludicamente e culturalmente, a partir dos diálogos e vivências estabelecidas com os brinquedos e brincadeiras.

Portanto, na dinâmica da ação de tecer, percebo que os saberes existentes nos brinquedos e brincadeiras não podem ser tecidos completamente, sempre existirá um ponto desencadeador de novas tessituras, pois o saber, na sua relação constante de fazer-se, entrelaçado na infinidade imaginativa e criativa, própria das crianças e do brincar, pressupõe teias interpretativas de sentidos e significados, numa continuidade humana, cultural e científica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M. & ABADE, F. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em: <http://www.recimam.org/wp-content/uploads/2013/08/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BALAGUER, A. L. **Crescendo no MSTB: o brincar da criança do movimento dos sem teto nas ocupações da cidade de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRANDÃO, C. R. **A educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, I. F. **A criança ressignifica a cultura: a reprodução interpretativa nas brincadeiras de faz de conta em três contextos diferenciados**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

CALLOIS, R. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das Crianças Pequenas na Pesquisa Científica. In: CRUZ, Sílvia H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, R. R. da. **O valor social do brincar para a criança: análise da brincadeira de rua na comunidade da Cachoeira Guarujá/SP**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.

GHEDIN, E. & FRANCO, M. A. S. **Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOUVÊA, E. G. **Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2011.

GUERRA, V. L. **Temporadas de Brincadeiras**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KRAMER, S. Criança e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação In: SARMENTO, M. & GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 163-169.

LIMA, F. J. I. de. **A criança e os artefatos lúdicos: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2010.

MARCONDES, M. I. A observação nos Estudos de sala de aula e do cotidiano escolar. In: MARCONDES, M. I et al (Orgs.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 25-35.

MARCONI, M. & LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, J. de S. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, M. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

OLIVEIRA, I. A; FONSECA, M. de J. C. F; SANTOS, T. R. L. dos. A Entrevista na Pesquisa Educacional. In: MARCONDES, M. I. et al (Orgs.). **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2010. p. 37-53.

OLIVEIRA, P. de. **O que é Brinquedo?** São Paulo: Brasiliense, 2010.

QUEIROZ, C. M. de. **Brincadeiras no Território Indígena Kaimbé**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, 2012.

RETONDAR, J. M. **Teoria do Jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as Crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTANA, R. M. **Os caminhos da regularização fundiária no município de Concórdia do Pará**. São Paulo. Dissertação. (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <www.uff.br>. Acesso em: 1º jul. 2013.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências In: SARMENTO, M. & GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 17-39.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVESTRI, M. L. **Crianças, brinquedos e professoras brinquedistas: experiências e deslimites ontem e hoje**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2010.

SOUZA, C. C. de. **A experiência de aprender com as crianças nos acontecimentos cotidianos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1995.

VYGOTSKY, L. **A imaginação e a Arte na Infância**. Rio de Janeiro: Relógio D'água, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização para realizar pesquisa de Mestrado (UEPA)⁶.

Eu, Shirley Silva do Nascimento, professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus de Castanhal (IFPA, Castanhal), discente do curso de Pós Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, com ingresso no Programa em agosto de 2012 tendo previsão de término para agosto de 2014, venho por meio deste, solicitar autorização de Vossa Senhoria para desenvolver a pesquisa intitulada “Saberes, Brinquedos e Brincadeiras: vivências lúdicas de crianças quilombolas na Amazônia paraense”. Dessa maneira, o estudo precisará ser realizado *in loco*, ou seja, na comunidade remanescente de quilombo Campo Verde, localizada no município de Concórdia do Pará/PA e apresenta como proposta de início da atividade de campo, o mês de junho de 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nazaré Cristina Carvalho.

Pesquisadora: Shirley Silva do Nascimento.

1. Natureza da pesquisa: a pesquisa consiste em um estudo de campo, de abordagem qualitativa, cujo objetivo geral é o de analisar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade de remanescentes quilombolas de Campo Verde, no município de Concórdia do Pará/PA, no sentido da valorização, reconhecimento e reflexão sobre os saberes vivenciados nesta comunidade a partir das expressões e criações lúdicas das crianças. Dessa maneira, a pesquisa buscará investigar quais saberes são construídos na relação lúdica vivenciada pelas crianças a partir da construção e expressão dos próprios brinquedos e brincadeiras na comunidade.

Assim, para o desenvolvimento do estudo, será necessária a coleta de dados, os quais se darão a partir desta autorização, devido à necessidade da presença da pesquisadora no campo (Comunidade Remanescente de Quilombo Campo Verde). Sendo que serão utilizados como técnicas de coletas: a observação, diário de campo, entrevista coletiva semiestruturada; registro fotográfico com interpretação através da oralidade dos próprios sujeitos da pesquisa.

⁶ É válido ressaltar que este modelo de autorização para realização de pesquisa é uma adaptação do Anexo II, da pesquisa de GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura Lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2011.

Devido a menor idade dos sujeitos da pesquisa, torna-se indispensável a autorização de Vossa Senhoria, dos pais ou responsáveis pelas crianças, para a realização deste estudo.

2. Participantes da pesquisa: as crianças que participarão da pesquisa serão um total de 10 (dez), de ambos os sexos, com faixa etária entre 6 (seis) e 12 (doze) anos (caso haja necessidade, a partir da aproximação com as crianças, esta idade poderá ser alterada), moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo Campo Verde.

3. Envolvimento dos sujeitos: após a autorização de Vossa Senhoria e o Consentimento dos pais ou responsáveis pelas crianças, será iniciada a coleta de dados por meio de observação, a qual será realizada tendo como foco o momento espontâneo da manifestação lúdica a partir dos brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade, sem qualquer interferência da pesquisadora. A entrevista coletiva também será desenvolvida com as mesmas crianças. Vale ressaltar que para melhor compreensão do fenômeno a ser investigado, será necessário o registro fotográfico da manifestação lúdica das crianças, portanto, será feito o uso de câmara fotográfica, bem como o registro das falas das crianças a partir das entrevistas. Ainda se enfatiza que tais ações serão realizadas durante a visita de permanência que está prevista para acontecer nos meses de julho e outubro de 2013, tendo em cada mês a duração de 4 (quatro) dias. Vale ressaltar que o tempo e disposição da criança em participar da entrevista e a especificidade da comunidade serão respeitadas a todo tempo.

4. Confidencialidade: todos os dados coletados durante a pesquisa de campo serão utilizados somente para os fins referentes a este estudo, sendo que os sujeitos serão resguardados, pois nos propomos a garantir o sigilo e anonimato das crianças envolvidas quanto ao nome verdadeiro e endereço residencial, os quais receberão especificamente nomes fictícios. Ainda enfatizamos que para tabulação dos dados faremos a exposição somente da idade e sexo dos sujeitos. Também ressaltamos a necessidade de fazer uso das imagens dos contextos da comunidade assim como das crianças nas suas manifestações lúdicas na comunidade no corpo da dissertação de mestrado e outras produções de cunho acadêmico. Sendo que as imagens somente serão utilizadas após o consentimento dos pais ou responsáveis das crianças quilombolas.

5. Benefícios: a participação da pesquisa não está condicionada a qualquer retorno de caráter financeiro ou compensatório pessoal relacionado à autorização concedida de Vossa Senhoria aos pais ou responsáveis, bem como às próprias crianças envolvidas na pesquisa. No entanto, esta pesquisa debruça-se em uma perspectiva de valorização, reconhecimento e reflexão sobre os saberes existentes nas comunidades remanescentes de quilombo, especificamente Campo Verde/PA, a partir de práticas lúdicas cotidianas das crianças quilombolas. Nesse sentido, propomos como benefício deste estudo, a aproximação com a realidade das construções socioculturais que refletem saberes existentes nos contextos dos remanescentes quilombolas, contribuindo para possibilidades de valorização do processo educativo e saberes presentes na relação de brinquedos e brincadeiras de crianças quilombolas. Ainda, espera-se contribuir para o processo autorreflexivo dos sujeitos que constituem a comunidade Campo Verde/PA, no sentido do entendimento da participação ativa da criança nesta construção.

6. Ônus ou despesas: ainda se ressalta que Vossa Senhoria, os pais ou responsáveis e as crianças que participarão da pesquisa não receberão ônus ou qualquer despesa ao participarem deste estudo.

7. Riscos e desconfortos: a presença da pesquisadora na comunidade remanescente de quilombo durante a pesquisa poderá ocasionar algum desconforto ou constrangimento na realização das atividades diárias dos sujeitos da comunidade, devido o momentâneo convívio na presença de uma pessoa que não seja moradora do específico contexto. Da mesma maneira, as crianças poderão ficar curiosas no primeiro momento, bem como tímidas e receosas em compartilharem suas manifestações de maneira espontânea. Diante desta possível situação, esclarecemos desde já que todos os momentos serão dialogados com as crianças e demais sujeitos presentes da comunidade, assim como a tentativa da menor interferência possível durante o período de visitas e permanência na comunidade, garantindo o máximo de respeito pelas rotinas no campo de pesquisa. No sentido de minimizar as prováveis inquietações e insegurança durante o estudo, asseguramos o retorno prévio dos registros das falas das crianças a Vossa Senhoria, pais ou responsáveis, para que possa seja consentida a autorização dos dados coletados que estarão presentes no relatório da pesquisa e na dissertação de mestrado.

8. Segurança: a pesquisa na comunidade remanescente de quilombo Campo Verde/PA acontecerá a partir do comum acordo entre a pesquisadora, Vossa Senhoria, pais ou responsáveis pelas crianças que participarão do estudo, a partir de um princípio voluntário de todas as partes, portanto, a qualquer momento da pesquisa, os responsáveis têm a liberdade de recusar que as crianças pelas quais estão responsáveis participem do estudo, sem algum tipo de prejuízo para si ou para os sujeitos da pesquisa. Além disso, quando acharem necessário, os responsáveis poderão solicitar explicações e esclarecimentos sobre a construção da pesquisa em contato direto com a pesquisadora, por meio dos seguintes contatos: Telefone: (91) 8717-5355; E-mail: shirley_makei@yahoo.com.br; Endereço: Rua Magalhães Barata, nº 589, Centro – Santa Bárbara do Pará – Pará, CEP: 68789-000; ou com a orientadora, pelos contatos: Telefone: (91) 8112-3954; Endereço: Travessa Benjamin Constant, nº 845, apartamento 901, Reduto – Belém – Pará, CEP: 66053-040.

Em relação às questões éticas, enfatizamos que o projeto de pesquisa está sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Conselho de Educação Física, localizado na Avenida João Paulo II, nº 817, Marco – Belém – Pará.

Certa de contar com sua colaboração, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Shirley Silva do Nascimento
(Pesquisadora Responsável)

Nazaré Cristina Carvalho
(Orientadora da Pesquisa)

Concórdia do Pará/PA, _____ de _____ de 2013.

Autorização de Vossa Senhoria

José Francisco da Silva Maciel
(Presidente da ARQUINEC)

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁷.

O projeto intitulado “Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças quilombolas na Amazônia paraense” necessitará realizar entrevistas com os sujeitos a serem investigados, que serão crianças, com idades entre 6 (seis) e 12 (doze) anos. No entanto, é preciso que os pais ou responsáveis autorizem a participação das crianças neste estudo. A qualquer momento, todos poderão ter acesso aos pesquisadores para esclarecimentos de dúvidas ou até mesmo, por algum motivo, cancelar a autorização consentida e retirar-se do processo. Além disso, quando acharem necessário, os responsáveis poderão solicitar explicações e esclarecimentos sobre a construção da pesquisa em contato direto com a Pesquisadora, por meio dos seguintes contatos: Telefone: (91) 8717-5355; E-mail: shirley_makei@yahoo.com.br; Endereço: Rua Magalhães Barata, nº 589, Centro – Santa Bárbara do Pará – Pará, CEP: 68789-000; ou com a Orientadora, pelos contatos: Telefone: (91) 8112-3954; Endereço: Travessa Benjamin Constant, nº 845, apartamento 901, Reduto – Belém – Pará, CEP: 66053-040.

Assim, como responsável pela criança, autorizo a mesma a participar da pesquisa, estando ciente de todas as informações sobre o projeto. Além de autorizar o uso de imagem e a publicações de áudio, fotos, bancos de dados e outros, desde que seja para fins acadêmicos.

Em: _____ / _____ / _____

Criança

Responsável pela Criança

Pesquisadora

Orientadora

⁷ Modificado com autorização do Prof. Dr. João Batista Garcia e do Prof. Me. Ferdinand Edson de Castro, da Universidade Federal do Maranhão.

APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para a entrevista individual.

1. O que é jogo?
2. O que é brincadeira?
3. O que é brinquedo?
4. Existe algum brinquedo que você constrói? Qual?
5. Quais os espaços onde você brinca?
6. Com quem você brinca?
7. Você já ensinou alguma brincadeira para alguém? Qual?
8. Você brinca no rio? Por quê? De quê?
9. Você brinca na mata? Por quê? De quê?
10. Você brinca no ramal? Por quê? De quê?

ANEXO

NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA**..... 165

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém – Pará – Brasil
www.uepa.br