

**Dizeres e significados da cultura local e escolar para as crianças do campo  
de Tracuateua-PA**

*Dichos y significados de la cultura local y escolar para los niños del campo  
de Tracuateua-PA*

Fernanda Regina Silva de Aviz  
Tânia Regina Lobato dos Santos  
**Universidade do Estado do Pará (UEPA)**  
Belém- Pará, Brasil

**Resumo**

Este estudo analisa os significados da cultura local e escolar na perspectiva de crianças de um agrupamento de educação infantil multi-idade em Tracuateua- PA. Por se tratar de uma pesquisa com crianças, apresenta traços da etnografia pautada pela abordagem qualitativa sócio-histórica. Os resultados indicam que a cultura local corporifica-se em práticas produtivas e de cuidado com a casa, no lazer e imaginário local. A cultura escolar se manifesta nas atividades pedagógicas, no brincar e nas relações de socialização. Chama atenção que desde cedo as crianças de 4 e 5 anos são inseridas voluntariamente nas práticas produtivas e de cuidado com a casa, bem como a precocidade do domínio do sistema alfanumérico. Assim, a cultura local e a escolar são elementos vivenciados pelas crianças do campo nas brincadeiras, nas práticas produtivas e no lazer.

**Palavras-chave:** Cultura local e escolar; Crianças; Educação infantil do campo

**Resumen**

Este estudio analiza los significados de la cultura local y escolar en la perspectiva de los niños de una agrupación de Educación Infantil Multiedad en Tracuateua-PA. Una investigación con niños, presenta aspecto de la etnografía guiada por el enfoque cualitativo sociohistórico. Los resultados indican que la cultura local está plasmada en prácticas productivas y el cuidado de la casa, el recreación y el imaginario local. La cultura escolar se manifiesta en las actividades pedagógicas, en recreación y en las relaciones de socialización. Llama la atención que desde niños de 4 y 5 años se insertan voluntariamente en prácticas productivas y el cuidado de la casa, así como la precocidad del dominio del sistema alfanumérico. Así, la cultura local y escolar son elementos vividos por los niños rurales en juegos, prácticas productivas y recreación.

**Palabras clave:** Educación infantil; Educación de campo; Niños; Cultura local; Cultura escolar

## **1. Introdução**

Este texto é o resultado da pesquisa de mestrado realizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA), no programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UEPA). A problemática encontra-se em saber como as crianças da educação infantil do campo constroem significados sobre a cultura local e escolar. Nesse sentido, objetiva, a partir da investigação com crianças, apresentar os dizeres e significados da cultura local e escolar pela lente de meninos e meninas da educação infantil do campo.

Por utilizar a cultura como categoria fundamental da pesquisa, apropriamo-nos de Freire (1987, p. 57) quando se reporta ao conceito desta como processo em que os seres humanos utilizam para transformar e criar seu próprio mundo, pois são “seres transformadores e criadores os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções”. Na mesma linha, Brandão (2009, p. 717-718) acrescenta que esta engloba uma porção de coisas como “as teias, tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamentos, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo, religiões”.

Assim, a cultura adquire sentido dentro e pelos grupos sociais, nesse caso, as vinte e três crianças de um agrupamento multi-idade pertencentes a uma comunidade de base extrativista. Crianças de uma vida singular, habitantes dos campos naturais alagados, cuja materialidade de vida se liga às águas, à terra, haja vista serem culturalmente “amarrados às teias de significados” (GEERTZ, 2014, p. 4) produzidos socialmente e em relação com seu espaço de vida. Crianças produtoras de cultura, potencialmente criativas, inventivas e coprodutoras do mundo.

Buscam-se as crianças porque há uma produção demasiada sobre os “misteriosos seres que fomos e não seremos mais, mas a quem uma vez ou outra desejamos voltar [...] em sonhos ou nas pesquisas” (BRANDÃO, 2002, p. 191). No entanto, nos estudos de antes e de agora, há a predominância da voz dos adultos em detrimento da escuta das crianças, pois, em grande medida, ainda são vistas como não capazes de participar ativamente de pesquisas, fornecendo informações sobre seus mundos sociais e culturais.

Para romper com essa questão é preciso olhar a criança por outra perspectiva, que revele algo de novo sobre ela que desconhecemos. Para tanto, é preciso ir a seu encontro em

seus espaços de fantasia e de imaginação. É essencial devolvê-las a seu ambiente de vida e de cultura, aos matos e aos montes, às trilhas secretas (BRANDÃO, 2015).

Realizar pesquisa com crianças é assumir uma postura ética e cuidadosa, com a participação voluntária expressa no Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE), submetido e aprovado por comitê de ética, CAAE 50263715.8.0000.5174. É, sobretudo, proteger a identidade sem anular sua autoria, o que nos fez utilizar apenas o primeiro nome, resguardando a identificação da escola (BRASIL, 2016). Outrossim, é buscar metodologias acessíveis de escuta, como as adotadas nesse estudo de base sócio-histórica. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (2015) possibilitou construir uma relação de diálogo entre pesquisadoras e crianças, a partir de seus aceites com entrada cuidadosa em campo. Para tanto, lançamos mão da observação direta durante todos os três dias por semana em que íamos até a instituição, registrando as capturas no diário de campo para serem posteriormente analisadas e inseridas no texto. No mais, empregamos as narrativas a partir do uso de fotografias previamente selecionadas e disponíveis às crianças, que referenciavam em seus dizeres elementos da cultura local e escolar, bem como do desenho sobre a instituição e as coisas que elas gostavam de fazer, os grupos de amigos e a comunidade.

Assim, as crianças nos mostraram elementos da cultura local e escolar, partilhados na instituição educativa, vivências e experiências educativas relacionadas ao trabalho, ao lazer, à cultura da escola e às relações de socialização.

A seguir, apresentamos os “Dizeres e significados da cultura local e escolar para as crianças da educação infantil do campo”, situando as categorias de análise, Cultura e trabalho e Cultura e lazer, Cultura e educação, Cultura escolar e Brincar e Educação e socialização. Ao final, fazemos as considerações conclusivas com destaque para as questões levantadas no estudo.

## **2. Dizeres e significados da cultura local e escolar para as crianças da educação infantil do campo**

Das narrativas das crianças olhando um conjunto de fotografias da comunidade emergiram muitas vozes sobre suas percepções acerca do mundo, vozes cheias de espanto, curiosidade, admiração e contemplação. Cada uma tem algo a dizer, vozes individuais integram um coletivo e juntas falam de animais, lugares, objetos, escola, materiais e pessoas:

*Dizeres e significados da cultura local e escolar para as crianças do campo de Tracuateua-PA*

[[Olha...  
Olha o boi  
[[O touro  
A vaca  
O gado  
(Risos)  
Não pode mexer com o filho dele como o Mikael fez... porque a vaca dalhe... ela chifrou ele.  
Uau...Isso é de onde?  
Peraí que vou ver  
Olha a casa do Florenço  
E aquela aculá?  
Olha aqui o poste  
O poste  
[Olha a casa do meu avô  
Eu sempre vou tomar banho no poço do vovozinho...todo dia  
Olha a casa do neguinho bem lá atrás  
A minha casa é atrás da casa do vovô  
Olha...ah é a casa do Cauã  
[[Legal  
Olha que fota bonita  
Não e olha aqui a casa do meu vô  
Cadê a casa do teu avô?  
Olha aqui  
Essa? É  
Olha aqui a casa do teu Silvio, do Dico, do Samuel, da vovozinha  
(Risos e risos)  
Essa é tua casa é?  
Um não... (a criança fala alguma coisa incompreensível e em seguida diz) é a do Silvio  
É a casa depois do meu avô.  
Uhum  
[[Olha a escola  
Bora vê aqui atrás  
Olha o banheiro lá da escola  
Cadê  
[[Aqui tem um matinho, tem um bebedouro de beber água da gente (risos)  
[[Olha o Jamerson na fota  
Eu tô vendo que aqui tem um monte de boi aqui  
Aqui tem uma folhinha  
Olha o Mikael...Mikael olha tu (risos)  
Caramba?  
Olha aqui um bebedouro...de água  
Olha outro bebedouro de água  
Olha nosso caderno...

Essas vozes, entre tantas outras, convidam-nos a entrar no mundo encantado das crianças do campo para conhecer seus modos de vida, dizeres, brincadeiras e cultura, evidenciando a atuação ativa delas como “criadores de teias, tramas e relações [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 20).

Cultura que se materializa na transformação do mundo para torná-lo habitável às nossas necessidades. Está “nos atos e fatos por meio dos quais nos apropriamos do mundo

natural e o transformamos em um mundo humano” (BRANDÃO, 2009, p. 718), formado por objetos, utensílios, sentidos, sensações, significados, condutas, sistema de relação, entre outros. No caso das crianças do campo, nosso sujeito de pesquisa, elas têm autonomia cultural, o que significa que não apenas recebem o que lhes é dado como fruto de uma construção social e cultural pelos adultos, mas também são capazes de reconstruir o mundo e produzir suas exclusivas culturas.

No entendimento de Sarmiento (2004, p. 57), as exclusivas culturas traduzem sem dúvida a cultura da sociedade onde a criança vive, de maneira diferente, fazem enquanto “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”. Isso posto, permitimo-nos ir ao encontro delas, nos lugares de vida e em suas vivências cotidianas, em seus mundos de imaginação e cultura para extrair as curiosidades e inquietações, sobretudo acerca de quem são, o que fazem e como vivem na comunidade.

É certo que, como produtoras de cultura, participam ativamente da construção da sociedade, pois modificam, ressignificam e constroem um mundo para atender seus interesses. Criam e recriam um mundo ancorado nas experiências que dão sentido a sua existência, no qual tem lugar não apenas a cultura escolar, mas a cultura da comunidade, nas vivências cotidianas com as práticas de trabalho, o lazer, o brincar e a socialização.

### **2.1 Cultura e trabalho: *Papai joga a tarrafa... e eu fico lá esperando... segurando o saco (Levi, 5 anos)***

Crianças de todos os tamanhos e idades, que moram e vivem no campo, com muita naturalidade e frequência colaboram com as atividades domésticas. Destacamos que o trabalho realizado pelas crianças do campo não se configura como exploração do trabalho infantil, ao contrário, nele há o reconhecimento da dimensão educativa. Arenhart e Dalmagro (2015, p. 328), ao analisarem a relação das crianças pertencentes ao MST sobre seus territórios, chegam à conclusão de que elas:

[...] querem viver, por meio do trabalho, experiências que, muitas vezes, não conseguem garantir fora dele, como estar em grupo para brincar juntos, manusearem a terra, os instrumentos de trabalho e converterem em brinquedo, estarem próximas a animais, da natureza, dos pais e/ou das famílias.

Diante das vozes das crianças do MST, as autoras confirmam que as experiências com o trabalho é o lugar que garante sobrevivência econômica, valorização, interação social e

manifestação lúdica. Nas narrativas das crianças do campo tracuateuneses, elas participam, nas atividades domésticas, pois “lava louça”, “alimpa o raque”, “varre casa”, “faz comida”, “pesca com o pai e vai pra roça ralar mandioca” (Poliana, 5 anos; Levi, 5 anos, narrativa temática).

O trabalho, sobretudo doméstico, comumente é realizado em comunidades do campo por crianças menores de 10 anos, conforme mostram as narrativas, quando perguntávamos se elas ajudavam os pais e o que elas faziam:

Ajudo, vou pescar com o papai... aí papai joga a tarrafa e eu fico lá esperando, segurando o saco (Levi, 5 anos);

Ajudo, ajudo lavar louça e limpar a casa com a mamãe ... jogando água (Elisangela, 5 anos);

Ajudo, ajudo cuidando do meu irmãozinho (Marcos, 5 anos);

Ajudo, ajudo, eu varro minha casa (Elisangela, 5 anos);

Sim, ajudo a varrer casa, lavar louça e passar o pano na casa (Darlene, 4 anos).

Quando elas se reportaram à ajuda mútua aos pais na situação de trabalho doméstico, como o retratado anteriormente, em nenhum momento suas vozes revelaram exploração ou negação da escola, mas puderam despontar o lugar de muitas vivências lúdicas nas práticas de cuidado. Atividades de arrumar a casa, varrer, limpar as coisas, lavar a louça, fazer comida, ir à roça foram narradas pelas crianças de 4 e 5 anos e são como práticas de trabalho. Para Brandão (2002), o mundo do trabalho se constitui como um círculo de vida, pois é dele que emergem as formas de sobrevivência e de cultura.

Na roça ou nos rios, o trabalho caminha paralelamente com a brincadeira. O brincar se realiza antes do início ou quando termina a atividade, seja derrubada da mata, plantio da roça, colheita, produção da farinha e suas diferentes etapas – arrancar mandioca, carregar até o “pução”<sup>i</sup>, tirar a casca, ralar, peneirar e torrar farinha. As crianças, quando não estão na instituição, costumam acompanhar os pais à roça, o que fica explícito na voz da criança que revela: “quando nos vai pra roça eu brinco com o papai e ele corre atrás de mim” (Jamerson, 5 anos, narrativa temática). Em seguida, completou que na roça tira “mandioca do pução pra fazer farinha”, em que a figura do mais velho em nenhum momento nega o tempo e o espaço do brincar.

Brincar de correr na roça para as crianças do campo é algo muito comum, pois a roça faz parte de seu universo material de sustento e subsistência. Para a criança, essa brincadeira acontece com a presença de outra pessoa, que pode ser outra criança ou mesmo a família,

como se escuta de uma delas: “eu gosto de brincar de correr na roça com o papai” (Narrativa temática).

Por entre as folhagens da maniva ou troncos queimados das árvores, correr um atrás do outro revela uma cumplicidade de sensações, sejam entre as crianças ou o adulto que corre tentando pegar a criança, esta, com muita agilidade e cuidado para não cair sobre os troncos, tenta fugir das mãos do adulto até que em certo momento há o encontro de ambos.

Quando a criança diz “eu vou pra roça cortar capim, ralar mandioca, ou fazer farinha” está nos apresentando “uma rica diversidade nas formas de ser, de pensar, de ver o mundo, de ver a si mesmo” (ARROYO, 2014, p. 91). Aqui, o trabalho é entendido como elemento de formação dos sujeitos, e não como exploração, logo, ele tem um caráter educativo, cultural e identitário, possibilita a vivência de aprendizagens das práticas cotidianas com o cuidado do lar e de saberes culturais sobre a agricultura, onde mais tarde serão elas a realizar.

### **2.1 Cultura e lazer: *Eu gosto de brincar de muitas coisas, gosto também de brincar de me esconder (Amanda, 4 anos)***

Ao adentrar no campo da cultura e do lazer, percebe-se que o lazer se manifesta em muitas atividades, faz parte das vivências lúdicas e da cultura local das crianças. Uma dessas vivências é o brincar de *pira se esconde*. Essa brincadeira, conforme relatos das crianças, ocorre em suas próprias casas ou nos quintais. Os trechos das narrativas a seguir apresentam o brincar de *pira se esconde* como uma das preferências do grupo pesquisado:

Gosto de brincar de pira se esconde com a Pamela. Eu me escondo em cada lugar da casa da minha avó (Elisângela, 5 anos);  
Eu gosto de brincar de muitas coisas, gosto também de brincar de me esconder (Luís, 5 anos);  
Gosto de brincar de... pira se esconde (Darlene, 4 anos).

O horário de brincar de *pira se esconde* não necessariamente precisa ser à noite. É possível ser a qualquer hora, desde que a casa esteja cheia de lugares para se esconder. A “brincadeira de pique esconde mostra crianças em um movimento constante e permanente [...], experimentando a sabedoria de suas perninhas, explorando os mais variados espaços, inventando e reinventando moda” (FRIEDMANN, 2013, p. 56).

Brincar de *pira se esconde* é isso, um processo que permite inventar, reinventar, surgir, desaparecer, correr, andar, saltar e não precisa muita gente, pois as crianças disseram que brincam em casa com os irmãos, primos, geralmente em dupla ou trio. Para as crianças,

significa ficar invisível para seus pares, que têm a missão de procurá-las em cada canto da casa até encontrá-las. Nessa brincadeira, crianças assumem papéis diferenciados, do pegador e do que vai se esconder, os quais são encarados como verdadeiros.

Elas não se comportam arbitrariamente, regras são criadas por elas em seu brincar. Regras diferentes do mundo do adulto, criadas de acordo com suas vontades, com seu desejo (CARVALHO, 2013). O desafio para quem se esconde é o de achar o lugar mais secreto de forma que não possa ser visto facilmente. Na correria para procurar lugares secretos, vale de tudo, como debaixo da cama, dentro da rede, atrás da porta, embaixo da cadeira, embaixo da mesa, atrás da penteadeira, dentro dos armários e outros locais “seguros”.

Outra forma de lazer surge como o meio de transporte, comumente utilizado na comunidade, a bicicleta. A bicicleta foi introduzida para substituir os cavalos em certas atividades. Ela é veloz, não precisa de alimentos e água, poupa os animais do desgaste físico e das longas jornadas até o centro da cidade. Como meio de transporte, está sempre em um canto da casa esperando para ir à mercearia, à escola, à casa do vizinho. Enfim, as crianças desde pequenas são inseridas nessa prática cultural. Ouvi-las que gostam de andar de bicicleta causou certo espanto, pois tinha-se a ideia de que, pela idade, não saberiam conduzir bicicletas. Uma entre tantas narrativas chamou a atenção. A criança descreve sua preferência com relação ao brincar e acrescenta uma situação vivenciada com seu brinquedo preferido, a bicicleta:

Em casa eu brinco de bicicleta no quintal [...]  
eu gosto de passar de bicicleta perto das cobras  
Amanhã tinha uma cobra lá no meio da estrada. Passei bem pertinho.  
Aí depois o carro veio e passou em cima dela... aí ela se quebrou.  
O carro, a moto e o trator passou em cima dela... aí quando minha tia foi chegando  
ela já tava quebrada assim  
Ela ainda tava viva... ela tentô se enrolar pra pular  
Eu não sei o que ela tava fazendo lá  
Aí minha tia falou pra gente ir no manezinho.. .e agente passou pela berada ... e a  
roda passou por perto (Luís, 5 anos).

A maioria das crianças mencionou que tinha uma bicicleta em casa. Durante o processo de aprendizagem do andar de bicicleta, o adulto se encarrega de segurar e orientar os movimentos que precisam ser realizados. À medida que a criança vai se apropriando e adquirindo equilíbrio, é dispensável a presença do outro. É assim que a criança, de fato, torna-se independente e dona dos seus movimentos (Diário de campo, 2016). Isso faz parte da

cultura local, uma vez que a bicicleta é muito utilizada dentro da comunidade. No brincar de andar de bicicleta, a criança sente-se livre, liberdade de poder sozinha ir e vir a qualquer lugar de forma rápida, inclusive “à casa da vovó” (Roda de conversa). O simples movimento de pedalar reforça a musculatura das pernas e, ao atingir o equilíbrio, a criança experimenta a sensação de leveza, de liberdade, de autonomia.

Ao subir na bicicleta, a criança experimenta e vivencia a ludicidade, pois esta se relaciona, segundo Carvalho (2013, p. 212) “com a emoção, com os sentidos, e com o lado considerado como não sério do homem, daí a brincadeira está relacionada mais com a criança do que com o adulto”. Nesse sentido, a fala deixa visível que andar de bicicleta significa brincar. Brincar de bicicleta, e isso faz parte de seu universo local.

### **2.3 Cultura escolar e Brincar: gosto de brincar ... de qualquer coisa... de carro... de boneca... ah... com as coisas da escola (Emanuelle, 5 anos)**

As crianças apontaram como uma das coisas mais prazerosas vivenciadas na instituição o brincar com as “coisas da escola”. “As coisas da escola”, segundo a linguagem infantil, envolve um conjunto de objetos construídos e comercializados, entre os quais merecem destaque os diferentes jogos didáticos, livros infantis e lúdicos. Brincar com as “coisas da escola” representa a possibilidade de entrar em contato com os diferentes recursos, textura, imagens e sons. Para as crianças que exploram os objetos ao mesmo tempo, uma vez que eles ficam espalhados no chão da sala, significa brincar sem pretensão de querer aprender algo a partir deles, como letras, números, cores e formas. Sobre o brincar desprovido de ensinamentos, Borba (2008, p. 81) informa que:

Pedaços de papel, tecidos, madeira, pedrinhas, conchinhas transformam-se em brinquedos, personagens, cenários e histórias nas mãos e construções das crianças. Cadeiras viram trens, lápis guerreiam, pás e ancinhos atiram, caixas de fósforo apostam corridas, escorregas navegam no espaço por meio de um conjunto de ações das crianças que envolvem imaginação, gestos, falas, narrativas, movimentos e construções.

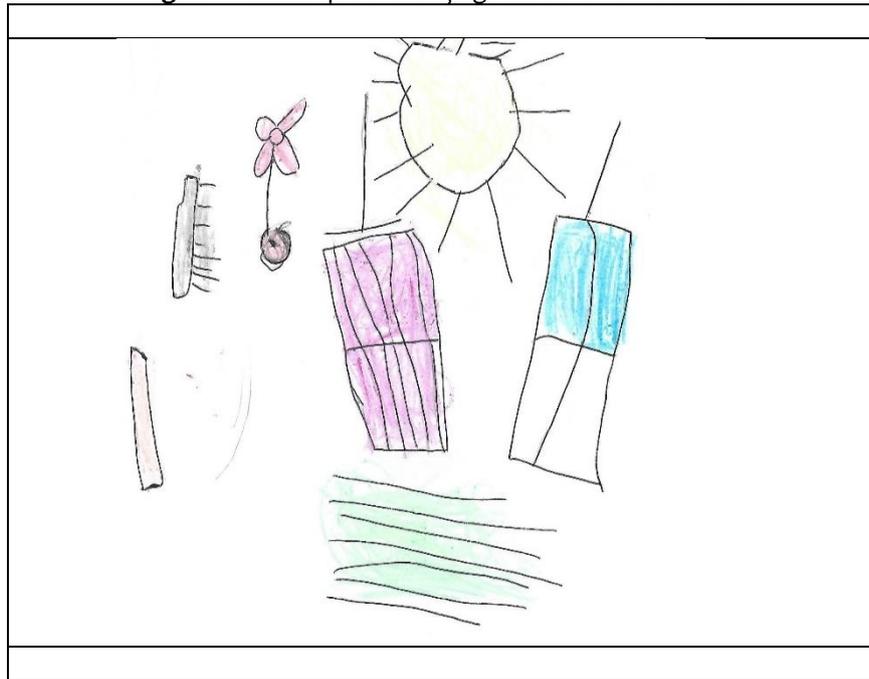
Nesse criar e recriar, a partir dos objetos disponibilizados na sala, é possível ver que um pedaço de madeira ou um quadrado de papel com algo escrito nele (números, figuras) torna-se um bloco de montar, um minicarro, um jogo de baralho ou, quando as crianças gostam de colocá-los um ao lado do outro, como se estivesse arrumando para contemplar uma organização diferente do que os adultos lhes impõem.

Sobre essa habilidade de criação da criança, Brandão (2002, p. 199) indica que “quem cria um brinquedo e com outras pessoas, brinca com ele, cria uma cultura. Cria um momento próprio e original de viver a seu modo a experiência de estabelecer pelo menos alguns termos de uma existência por conta própria”. Letras misturadas com números, com figuras, com bloco em branco, são cuidadosamente colocadas umas ao lado das outras de forma solitária ou por pequenos grupos de duas ou três crianças. O que vale é a contemplação de estar diante de diferentes figuras, letras, cores, números e os bichos.

As crianças se deleitam no manuseio desses objetos, em que o tempo é apenas para os adultos, haja vista que elas, quando termina a rotina, manifestam grande vontade de continuar brincando com os blocos de madeira, pedaços de EVA e outros brinquedos. Ao construir formas de organização dos jogos, as crianças não estão tentando acertar ou atingir o objetivo principal, para o qual o recurso foi destinado, mas testando sua própria capacidade de criar cenários a partir dos objetos a que têm acesso.

Em uma das produções de desenhos, cuja temática voltava-se para a escola e as coisas que as crianças gostavam de realizar, nesse cenário, uma das crianças nos chamou atenção. Diferente das demais, ela não fez um desenho da escola conforme havíamos solicitado, mas mostrou suas preferências de pintura e de produção de desenho, conforme a Figura 1.

A Figura 1 retrata a cultura do campo, vivenciada pelas crianças, e mostra o desenho do sol, do capim, do animal, da flor. Sarmiento (2011, p. 46) destaca que a produção do desenho, mesmo que ele seja intitulado de “desenho livre”, “não deixa de constituir uma tarefa escolar condicionada pelo seu caráter compulsivo, pela estrutura do espaço-tempo em que se realiza, pelos tipos de materiais utilizados”. Cada folha de papel, à qual as crianças têm acesso, faz surgirem desenhos que falam muito da cultura, do ambiente e das relações sociais na comunidade.

**Figura 1:** Coisas que a criança gosta de fazer na escola

Fonte: Pesquisa de campo, 2016

As interações que as crianças estabelecem com esses elementos podem ser vistas como uma das principais mediadoras das crianças com o mundo (SILVA; SILVA, 2013). Isso é apontado por elas quando, na ocasião, perguntamos o que eram aqueles objetos. E a criança respondeu: “são coisas que gosto de fazer na escola” (Diário de campo, 2016). As “coisas” que essa criança gosta de fazer na escola estão presentes em seu dia a dia e fazem parte de seu universo natural e cultural.

Outra atividade usual e preferencial das crianças é o pintar desenhos, uma tarefa muito explorada na sala de educação infantil. Quando a professora entrega uma folha de papel em branco e um punhado de lápis coloridos, as crianças, com muita imaginação, fazem surgir de suas mãozinhas inspiradoras desenhos e formas multicoloridas que dão vida ao espaço educativo.

Desenhos que, em sua maioria, trazem algo do lugar, como antes mencionado. São eles que compõem o que há de mais livre nas produções das crianças. Pintar desenho significa produzi-los à luz do que o real lhe possibilita. Sarmento (2011, p. 55) corrobora essa afirmativa dizendo que “o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo”, o mundo dos saberes e da cultura local, das cores, formas, natureza e das interações.

**2.4 Educação e socialização: Meus amigos na escola... tão brincando com a Amanda... com os outros amigos. Eles tão brincando de montar... é o cavalinho do Jamerson (Poliana, 5 anos)**

O espaço da educação infantil é um lugar privilegiado de relações, de trocas de experiências vividas na família, na comunidade ou em outros círculos de cultura mais próximos. A inserção e a participação das crianças nesse ambiente, além de colaborarem na ampliação das interações, influenciam o desenvolvimento da própria identidade, que também é uma identidade coletiva.

Por ser um sujeito histórico-social, constrói sentidos sobre a natureza, a sociedade, reafirmando sua posição de criadores e produtores de cultura. A produção da cultura no ambiente educativo pode ser compartilhada de diversas formas, no imaginar, fantasiar, narrar, experimentar e no brincar, como a vivenciada na brincadeira de cavalinho. Nesse brincar, vimos situações que demarcam o campo das relações sociais estabelecidas entre meninos e meninas e entre a professora.

A brincadeira começa ainda no recreio. As crianças formam pequenos grupos no centro da sala ao mesmo tempo em que estão a comer alguma coisa. A formação dos grupos geralmente é feita aos pares ou em trio. Em seguida, é possível ver uma criança sendo montada por outra, rindo e se preparando para o “galope”. As narrativas mostram o “brincar de cavalinho” a partir de uma sequência de imagens que foram expostas na sala de aula e que fizeram surgir falas importantes sobre essa brincadeira:

Olha Jamerson... tu de cavalinho  
Olha aqui tu (risos)  
Né tu?  
Não  
O Mikael tá levando o Jamerson pra Darlene oh  
Ela tá te esperando oh (risos)  
Cadê?  
Aqui oh  
Olha aqui a Darlene esperando o cavaleiro saindo [...]  
Com a Darlene  
O cavaleiro  
E olha aqui o cavalo oh  
Olha o Gabriel... olha  
Meus amigos na escola... tão brincando com a Amanda... com os outros amigos  
Eles tão brincando de montar... é o cavalinho do Jamerson  
[...] é assim oh (a criança se abaixa e mostra a posição do brincar de cavalinho)  
O Luís e o Mikael brinca de cavalinho comigo.

Esse tipo de brincadeira acontece, como se disse anteriormente, no horário do recreio. Para Delalande (2011, p. 61), “o recreio da escola pode ser analisado como uma

microsociedade, no interior da qual cada criança deve encontrar o seu lugar de integração numa brincadeira”. Uma criança de melhor porte físico fica na posição de cavalo, espera para ser montada. Quem monta o cavaleiro é outra criança, de preferência menor. Ao subir na costa do cavaleiro, segurando-se pelos ombros, começa os “galopes do cavaleiro”.

A criança que monta tem que tentar se equilibrar e não escorregar das costas do cavaleiro. Nesse tipo de brincadeira, há regras estabelecidas entre os pares, cavaleiro/cavaleiro, sobre os movimentos e a escolha do próximo participante a montar. Acerca dessa divisão de papéis, Delalande (2011, p. 70) diz que a “distribuição de papéis na brincadeira cria relações de dependência entre os jogadores e constrói uma ligação de solidariedade entre as crianças que a superam, partindo da atividade lúdica”.

Diante do consentimento, os cavaleiros, em certos momentos, são montados por mais de um cavaleiro, no entanto eles têm a liberdade de escolher por quem querem ser montados. Quando é outra criança que monta sem a devida permissão, eles revidam negando-se a ficar na posição de cavalos. A troca de cavalos se dá entre grupos diferentes desde que haja a aceitação entre as crianças participantes da brincadeira.

Brincar de cavaleiro reforça que a brincadeira, mesmo simples, estabelece regras, “internas, ocultas que ordenam e organizam a brincadeira” (KISHIMOTO, 1996, p. 15), pois, em nenhuma hipótese, a criança que representa o cavaleiro quebra as regras e se comporta como tal. É ele, na condição de cavaleiro, que reafirma o desejo de ser montado ou não pela criança que está na fila.

Nessa brincadeira, meninos mais fortes fisicamente aceitam o desafio de serem os cavalos. O cavaleiro é aquele que tem a missão de carregar em seu “lombo” uma carga humana. Ao serem montados, as crianças que recebem a denominação de cavalos, andam de um lado para outro, movimentando-se e treinando o equilíbrio do montador.

Em certos momentos, levantam as pernas traseiras como se fossem dar coices e a criança que está em cima do cavaleiro tem que segurar forte para não cair. Risos altos e constantes permeiam a brincadeira do cavaleiro. Entre algazarras e regras, acompanhadas de reivindicações, trocas e negociações, as crianças vão construindo suas identidades na instituição, construindo significados sobre a cultura local e escolar expressos na brincadeira do cavaleiro, na *pira esconde*, na brincadeira da bicicleta, nas produções de desenhos, no manuseio das “coisas da escola”.

#### **4. Considerações finais**

A partir do objetivo da pesquisa, analisar os significados da cultura local e escolar por crianças da educação infantil do campo, adentramos nos labirintos infantis para de lá extrairmos os significados dessa cultura, tornando as crianças sujeitos visíveis e protagonistas, tanto na produção quanto na socialização do conhecimento.

No caminhar, cercado por rios e matas, nossos olhares se debruçaram para captar os significados construídos coletivamente pelas crianças do campo. Chegar ao universo infantil camponês foi uma das viagens mais prazerosas e fascinantes que realizamos, mesmo com os desafios encontrados, como as estradas esburacadas e empoeiradas, a falta de transporte e as chuvas fortes do início do ano.

Foi nessa viagem que chegamos perto da cultura de meninos e meninas. Conhecemos, a partir de outras lentes, o que é ser criança no campo, o que elas fazem, como vivem, do que brincam e como constroem significados para a cultura local e escolar.

Os elementos que fazem parte da cultura local e escolar de meninos e meninas da educação infantil dialogam com o trabalho, com o lazer, com a educação escolar, com a socialização. Crianças que vivem no campo desde cedo estão imersas nas práticas de trabalho, na pesca, na agricultura ou nos afazeres domésticos. A participação ocorre de forma voluntária, e não impositiva, pois, mesmo na produção da materialidade da vida, as crianças experimentam situações lúdicas, como o “correr na roça com o pai, o prazer de “segurar o saco com o peixe”, brincar de bicicleta”.

Acompanhar os pais na pesca ou no roçado é um ato solidário e colaborativo que consolida as experiências adquiridas entre gerações, constituindo-se na relação parental entre mais velhos e mais moços ou entre companheiros de trabalho. Sem dúvida, essas experiências colaboram para a efetivação de aprendizagens e que nas linhas sucessórias mais tarde é a criança que terá de realizar. Assim, a cultura, conforme respalda Freire (1987), nasce desse esforço criador, resultado do trabalho que as sociedades humanas têm feito para transformar um mundo onde tudo é possível.

A experiência desses brincares cruza diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, marcados, ao mesmo tempo, pela continuidade e pela mudança. Mudança encarnada via criação infantil, o que muitas vezes frustra o adulto, pois muitos olham para essas brincadeiras com os olhos de outrora, da forma que fizemos quando as falas das

crianças que chegaram até nós mostravam preferências por andar de bicicleta, quando questionamos a capacidade de a criança fazê-lo.

A cultura, nessa situação, atua como mediadora na construção de novos significados, uma vez que envolve não apenas os produtos construídos pelas sociedades humanas, mas a também tessitura das sensações, dos sabores, dos sentidos e significados socializados pela criança nos grupos em que se inserem.

Os campos dos significados e da cultura escolar que as crianças vivenciam na instituição de educação infantil conectam-se com as vivências na comunidade ou na família. São eles que, vez ou outra, estão impressos nos atos e ações das crianças, por exemplo, a cultura e a educação sob a ótica da escola, mesmo aos pré-escolares, são voltadas para ensinar as letras e numerais.

A cultura do brincar para as crianças da turma nasce de situações pedagógicas que são ou que estão no ambiente educativo, por exemplo, as atividades de pintura e produção de desenhos, a exploração dos jogos de frações, os quebra-cabeças, recursos facilmente transformados em brinquedos e que se desprendem dos ensinamentos para os quais foram construídos. Desse modo, o que a criança deseja é explorar as cores do jogo de frações, a textura dos jogos de pino, a paisagem dos jogos de quebra-cabeça ou simplesmente as formas, linhas e cores que o lápis marca na folha de papel em branco, mesmo que a pintura e o desenho adquiram uma conotação lúdica.

Foi nessa escuta atenta que se chegou a essa reflexão. Ao estarem diante de uma folha de papel em branco e um punhado de lápis coloridos, as crianças experimentam sensação de prazer e a cada rabisco vêm a criação, a imaginação, o espanto e a alegria. Alegria de construir aquilo que é só seu, como o animal de estimação, o quintal de sua casa ou seu brinquedo favorito, imbricados em seu cotidiano.

De repente, o riso vira espanto, pois o desenho sobre a família ou o grupo social revela que faltou alguma coisa na cena. Faltou a criança incluir-se como membro desses grupos. É quando busca reconstruir seu lugar, a borracha torna-se uma aliada para garantir que ninguém fique de fora. É uma algazarra de aprendizados.

Ficar de fora em uma situação de brincadeira ou de outras atividades é uma constante para as crianças da educação infantil, gerando conflitos, como os que presenciamos nas

situações da brincadeira do ônibus. No entanto, no decorrer do brincar, elas vão negociando e se acertando.

As crianças que participaram da pesquisa estão sempre em busca de seu espaço, seja nas costas de um cavalo, pedalando a bicicleta ou em uma cadeira grande de motorista. A disputa por esses espaços garante uma rede de negociações para saber quem vai ser o personagem principal ou o protagonista do brincar; nesse caso, ganha a criança que mais sabe se impor como líder da turma.

Ocupar um posto de liderança tão importante como esse implica que todos, mesmo os que não concordaram na escolha de seus líderes, vão seguir as regras coletivamente estabelecidas, caso contrário, ficarão de fora da brincadeira. Assim, será possível perceber que, mesmo nessas situações, como as presenciadas na sala de aula, constroem-se relações sociais, mediadas por regras cuidadosamente construídas, isto é, culturais, pois envolvem sentidos, construção de regras e valores socialmente elaborados.

Ao trazer essas questões que envolvem a cultura local e escolar, fazemos reflexões sobre o que as crianças podem ser dentro das instituições de educação infantil. Assim, é certo que o ponto de partida para que elas sejam protagonistas de suas ações é o diálogo, a escuta, a autonomia. Construir outros percursos, a partir das evidências que aqui se apresentaram, pode colaborar para que a educação infantil no campo seja de fato uma garantia de direito efetivado.

### **Referências**

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARENHART, Deise; DALMAGRO, Sandra Luciana. Trabalho e infância: reflexões a partir da experiência educativa do MST. In: ARROYO, Miguel G.; LOPES, Maria dos Anjos; SILVA, Mauricio Roberto da. **Trabalho e infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaços na agenda pedagógica?** Petrópolis: Vozes, 2015. p. 317-338.

BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, Tânia de (org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008. p. 73-92.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a03.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 1, n. 1, p. 108-132, jan./jun. 2015. Disponível em: [www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27](http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/27). Acesso em: 1 jun. 2016.

BRASIL. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Ética na Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Artimanhas do brincar de crianças ribeirinhas. In: FARES, Josebel Akel; RODRIGUES, Venize Nazaré Ramos (org.). **Sentidos da cultura**. Belém: EDUEPA, 2013. p. 209-322.

DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 61-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.<sup>a</sup> modernidade. In: SARMENTO, Manoel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 43-63.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS-FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SILVA, Juliana Bezzon da; SILVA, Ana Paula Soares da. A criança e o ambiente natural: experiências da educação infantil em assentamento rural. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infância do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 75-90.

VYGOTSKY, Levi Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

## **Nota**

---

<sup>i</sup> Local dentro de rios ou lagos, conhecido na comunidade como o lugar onde a mandioca fica de molho por cerca de cinco dias para soltar o veneno. Pela descrição dos moradores, entende-se como uma analogia a um poço grande – “poção”.

## **Sobre as autoras**

### **Fernanda Regina Silva de Aviz**

Mestre em Educação, prof<sup>a</sup> da Educação Básica. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação-PPGED da Universidade do Estado do Pará. E-mail: nanda\_aviz@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-6094-528X

### **Tânia Regina Lobato dos Santos**

Doutora em Educação, prof<sup>a</sup> Titular e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado/Doutorado) da Universidade do Estado do Pará. Líder do GP Infância, Cultura e Educação e Vice-Líder do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. E-mail: tania2lobato@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8097-0562

Recebido em: 10/01/2023

Aceito para publicação em: 09/02/2023