



CONTEXTO DIVERSIFICADO EM DESTAQUE:

as relações da cultura lúdica da região do Pantanal de Aquidauana/MS com as instituições de ensino

Franchys Marizethe Nascimento Santana FERREIRA¹

RESUMO

O estudo visa revelar o mundo vida e os conhecimentos culturais por meio dos significados das imagens simbólicas da ludicidade com o objetivo de revitalizar a cultura e aprimorar o processo ensino/aprendizagem nos aspectos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, físico e social da criança nas escolas da região do Pantanal em Aquidauana/MS. Destaca-se que as brincadeiras expressam a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira. É também um espaço onde ela pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo, a partir das experiências que vivenciam. Nestes termos, torna-se relevante investigar o trabalho da cultura regional desenvolvido pelos professores que atuam e atendem crianças oriundas de contextos diversificados como urbana, pantaneiro, indígena, ribeirinha, quilombola e da zona rural. Utilizamos referenciais como Kischimoto (2008); Huizinga (1980); Oliveira (2006); Rojas (2006); Sarmiento (2012); Winnicott (2012), dentre outros. Destaca-se que as brincadeiras expressam a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira. É também um espaço onde ela pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, desejos, medos, sentimentos agressivos e os conhecimentos que vai construindo, a partir das experiências que vivenciam.

Palavras-chave: Cultura formativa. Ludicidade. Cultura regional. Escola.

ABSTRACT

The study aims to reveal the world life and cultural knowledge through the meanings of symbolic images of playfulness with the goal of revitalizing the culture and enhance the teaching / learning process in aspects of cognitive, affective, motor, social and physical development of children in schools in the Pantanal region Aquidauna / MS. It is noteworthy that the jokes express the way a child reflects orders, disrupts, destroys and rebuilds the world your way. It is also a space where she can express, symbolically, his fantasies, desires, fears, aggressive feelings and knowledge that builds, from the experiences experiencing these terms, it becomes relevant to investigate the work of the regional culture developed by teachers who work and serve

¹ Professora Doutora, efetiva, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Aquidauana/MS. Coordenadora do Laboratório de Artes e Culturas Lúdicas na Diversidade. Coordenadora da Linha de pesquisa de Pesquisa Arte e Ludicidade do GEPFIP. E-mail: fanchys.santanah@hotmail.com



children from diverse as urban, wetland, indigenous riverine, maroon and rural contexts. We use benchmarks as Kischimoto (2008); Huizinga (1980); Oliveira (2006); Rojas (2006); Sarmiento (2012); Winnicott (2012), among others. It is noteworthy that the jokes express the way a child reflects orders, disrupts, destroys and rebuilds the world your way. It is also a space where she can express, symbolically, his fantasies, desires, fears, aggressive feelings and knowledge that builds, from the experiences they experience.

Keywords: Formative Culture. Playfulness. Regional Culture. School.

1 INTRODUÇÃO

O Pantanal é considerado a maior planície alagável do mundo, embora sua superfície não fique constantemente embaixo d'água. Sua localização abrange parte de três países: 10% no Paraguai, 20% na Bolívia e 70% no Brasil, dividindo-se entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste. (DANTAS, 2000).

Ao longo do ano, existem duas épocas distintas que determinam toda a rotina do pantaneiro. Durante o verão, a maior parte do território fica inundada, em decorrência das chuvas incessantes, o que delimita a locomoção de homens e animais; quando as águas baixam, a vida torna-se mais acessível. Alguns moradores ficam meses ilhados, pois, para chegar até as fazendas, muitos só utilizam avião. Mesmo com todas as dificuldades encontradas, percebe-se que os moradores permanecem morando na região e são os principais defensores da conservação da natureza pantaneira.

Segundo dados da *Conservation Internacional*,² que é uma organização não governamental dedicada à preservação da biodiversidade, suas características mais notáveis são a riquíssima diversidade da flora, com cerca de 3.500 espécies, e a fauna, composta por inúmeros tipos de animais, sendo: 463 tipos de aves, 124 de mamíferos, 41 de anfíbios, 177 de répteis e 325 de peixes de água doce.

A principal atividade econômica da região pantaneira é a pecuária, desenvolvida, especialmente, pela grande extensão de terras. Tal fato contribuiu para os aspectos socioculturais cultivados atualmente pelo homem pantaneiro. Outra atividade econômica que está em ascensão é o turismo: muitas fazendas estão se adequando para receber pescadores e admiradores da natureza.

O pantaneiro possui suas particularidades: é receptivo, tem boa índole, é

² Disponível em: <<http://www.conservation.org/Pages/default.aspx>>.



hospitaleiro, é supersticioso, gosta de contar histórias, em especial os “causos” (como são chamados), as lendas e os mitos. Também fazem suas previsões do tempo por conhecerem os ciclos das águas em sua região.

Existem várias histórias contadas de geração a geração e que ficam guardadas na memória das pessoas, como as de lobisomem, conhecidas em todo o mundo, mas que tem sua forma também na cultura sul-mato-grossense.

Os animais também possuem representações significativas, destacando-se o jacaré, a onça, a sucuri, o tuiuiú, ave símbolo do pantanal, e a boiada, que se reveste de forte significado de sobrevivência para esse povo.

Percebe-se uma harmonia entre o homem pantaneiro e a natureza, e esse equilíbrio é repassado de geração a geração: o princípio que o governa é retirar da natureza apenas o necessário para a sobrevivência.

Atualmente existem movimentos para preservar a flora e, sobretudo, para combater a caça a algumas espécies ameaçadas de extinção. Existe patrulhamento, mas, em face da imensa extensão, fica difícil o combate a este tipo de crime.

2 A LUDICIDADE NA REGIÃO PANTANEIRA

Considerando o contexto diferenciado apresentado, é relevante iniciar uma observação e registrar as práticas lúdicas desenvolvidas no cotidiano de crianças pantaneiras.

Seu desenvolvimento justifica-se pela necessidade de resgatar a própria cultura pantaneira, que está perdendo-se entre os diversos recursos tecnológicos, além de que as informações aqui reunidas poderão servir como subsídio pedagógico no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo a atual direção das escolas pantaneiras, que as administra há três anos, a grande dificuldade da maioria dos 300 educandos matriculados nos seis núcleos educacionais, localizados em algumas fazendas, é a falta de articulação entre a prática dos professores e a realidade dos alunos. Em seu relato, expôs a dificuldade dos educadores, uma vez que todos são oriundos da sede do município de Aquidauana/MS (zona urbana), em valorizar os conhecimentos que os educandos trazem do seu convívio familiar e reconhecer esses conhecimentos como integrantes de uma prática que se diferencia daquela que se processa no espaço urbano. A maioria utiliza somente o material que é utilizado em escolas da cidade e acaba abandonando os materiais



disponibilizados pelo “Projeto da Escola Ativa”, que melhor retratariam a condição atual do pantaneiro. Destaca que um dos maiores desafios a ser vencido é a conscientização desses educadores para adaptarem sua prática pedagógica ao atendimento das reais necessidades dos seus alunos.

Estudos comprovam que, nos dias atuais, existem pesquisadores que não medem esforços para recolocar a ludicidade no cotidiano escolar, mas ainda existem professores que desconhecem o contexto no qual estão inseridos e acabam por contribuir para que esta prática não seja valorizada.

Segundo relatos, o cotidiano das crianças pantaneiras, antes de ingressarem na escola, ainda é diferente, pois elas acordam cedo para ajudar seus pais na “lida”, como chamam o trabalho, tirando leite das vacas, para depois brincarem de cavalinho em troncos, brincar de casinha, reunir-se em roda à noite para escutar “causos” dos mais velhos, entre outras formas de divertirem.

Para Merleau-Ponty (1990), a criança comunica-se com o outro primeiramente por meio da relação que estabelece com sua família, especialmente com a mãe e outros adultos, que são os responsáveis por apresentar-lhe o mundo e, dessa relação, inicia-se a vivência de tempo e espaço.

Acreditamos que brincar não seja perda de tempo, nem uma forma de preenchê-lo, pois a ludicidade promove o desenvolvimento integral da criança, considerando que é uma oportunidade de ela se envolver afetivamente, conviver socialmente e operar mentalmente.

Nesse sentido, este estudo poderá contribuir para a clarificação da compreensão lúdica no cotidiano da criança pantaneira e confirmar a relevância dessa estratégia no processo de aquisição de aprendizagens, partindo do pressuposto segundo o qual o professor precisa ter consciência de que ministrar aula não é somente ter conhecimento teórico, mas conhecer a realidade na qual seu educando está inserido para que sua prática pedagógica realmente possa atingir seus objetivos, oportunizando uma aprendizagem significativa.

Ariès (1986) destaca que as brincadeiras e os divertimentos sempre fizeram parte das sociedades, até as mais antigas. Pesquisas realizadas constataam a relevância da ludicidade na socialização e educação da criança, pois, por meio de brincadeiras e brinquedos, do ouvir contos de sua realidade histórico-social, ela estabelece vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças nas atividades propostas.



Nesse sentido, a grande questão que nos envolve é a contribuição da ludicidade e dos contos pantaneiros para o contexto escolar, uma vez que, nos Núcleos de Educação Pantaneiros, não existe Educação Infantil; as crianças até cinco anos de idade estão sob a responsabilidade exclusiva de suas famílias, no interior das quais as brincadeiras se baseiam na reprodução da vida que levam nesse universo único e diversificado. A partir desses fatos, alguns questionamentos surgem: como está sendo realizada a função do brincar nessas instituições? Estariam os professores valorizando os conhecimentos de vida de seus educandos nas brincadeiras? Quais são as concepções do brincar que esses profissionais possuem?

Podemos citar como exemplos a “lida”, como chamam o trabalho na roça, considerado por muitas crianças como uma forma de brincadeira, assim como tirar leite das vacas no mangueiro e tomá-lo com espuma, brincar de laçar bezerro, lavar roupa no rio, fazer o “quebra-torto”, que é o desjejum da manhã, cortar lenha, fazer boneca de pano, cavalinho de pau, ouvir, em volta da fogueira, os “causos” contados pelos pais ou vizinhos. Um fato que merece destaque é que o tempo da criança pantaneira não é o tempo da criança da cidade. Lá elas acordam com o nascer do sol e dormem muito cedo.

Ao contrário da criança da cidade, a pantaneira mantém um contato maior com sua família, especialmente com sua mãe, que geralmente toma conta da casa, enquanto o pai vai tomar conta dos afazeres da fazenda. Ela também tem a função de “médica” ou “curandeira”, pois, como os recursos médico-hospitalares estão muito distantes, ela sempre precisa ter algo preparado para as dores ou doenças que aparecem.

Assim, é relevante o levantamento das experiências e vivências das crianças pantaneiras no espaço em que vivem, como os jogos, brincadeiras, brinquedos e os “causos”, ressaltando que a visão de mundo que possuem está presente em todas essas ações.

Oliveira (1990) destaca que as atividades lúdicas são a própria essência da infância, pois brincar é uma necessidade básica, como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincando, a criança desenvolve seus aspectos emocional, físico, afetivo, intelectual e social, pois, por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade, vive momentos de fantasias e de realidade, cuida de si e do outro, além de construir e aprimorar seu conhecimento.

Para Kischimoto (1997a, p. 27), existem definições diferenciadas para brinquedo



e brincadeiras:

Brinquedo e brincadeira aparecem com significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a divergência de significações. (KISCHIMOTO, 1997a, p. 27).

O brinquedo e a brincadeira são elementos essenciais da infância caracterizados pelo contexto em que são utilizados, ou seja, de acordo com os modos e costumes das civilizações; conseqüentemente, a regra do jogo desprende-se do papel que cada criança pensa representar.

O jogo pode ser assim analisado:

Em relação à estrutura pensamos que nem toda atividade que a criança realiza deve ser catalogada como jogo, uma vez que este pressupõe representação simbólica. Por sua vez, o componente simbólico do jogo pressupõe a existência de regras que a criança se impõe para representar os personagens que ela incorporar. Conseqüentemente, a regra do jogo se desprende do papel que cada criança pensa representar. Todavia, em situações espontâneas a criança experimenta outras atividades que não se configuram jogo em nossa forma de pensar. Como partimos da premissa que existe jogo quando há alguma representação simbólica, devemos explicar qual é a denominação atribuída às atividades que a criança realiza sem a presença de um componente simbólico. São simples exercícios, atividades que fazemos a vida toda numa ou outra situação. Isso significa que não são atributos apenas do ser humano na infância, mas do comportamento humano no decorrer de sua existência. (NEGRINE, 2000, p. 19).

Acredita-se que o uso do jogo seja extremamente relevante como estratégia para estimular o desenvolvimento de todo indivíduo. Sua utilização na escola deve respeitar os fundamentos científicos de sua ação na construção do conhecimento e aperfeiçoamento das habilidades.

3 A LUDICIDADE EM CONTEXTO DIVERSIFICADO

De acordo com Bruner (1996), é importante observarmos como uma criança se comporta perante a aprendizagem, pois valorizar sua cultura será peça fundamental para tal entendimento; é por esse caminho que construímos uma concepção de quem nós somos e como podemos agir dentro de um universo significativo.



Figueiredo (2004 apud KISCHIMOTO, 2008) afirma que a ludicidade está presente na vida de toda criança, independente da época, cultura ou classe social, sendo considerada um fator indispensável à saúde física, emocional e intelectual, que, bem desenvolvidas, contribuirão para a eficiência e o equilíbrio da pessoa adulta. No brincar, é oferecida a oportunidade de desenvolvimento, pois é o momento em que a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona também o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e atenção.

Destaca-se que o desenvolvimento da criança apresenta-se de forma acelerada e caracteriza-se basicamente pelos progressos que ela faz a partir das conquistas das fases anteriores. O desenvolvimento da capacidade de simbolização progride, nessa fase, por meio da linguagem, da imaginação e da brincadeira, em situações cada vez mais diversas. A criança faz uso de um repertório cada vez mais rico de símbolos, signos, imagens e conceitos para mediar sua relação com a realidade e o mundo social.

Em relação ao pensamento, uma das características principais nessa fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação que lhe parecem mais relevantes, desprezando outros sem qualquer compromisso com estruturas lógicas. As hipóteses que as crianças formulam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas por critérios subjetivos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), a criança, como todo ser humano, é constituída como sujeito social e histórico, pertencendo a uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, tornando-se, assim, marcada pelo meio social em que se desenvolve, pelas interações que estabelece desde cedo com a comunidade composta pelos pais, avós, primos, irmãos, tios, amigos, entre outros. Observa-se que ela realiza grandes esforços para compreender e apreender os ensinamentos do dia a dia no contexto em que está inserida.

Pelo exposto, acreditamos que um dos entraves que atualmente está dificultando o processo ensino-aprendizagem das crianças pantaneiras é a falta de conhecimento do professor desse universo único onde essas crianças convivem. Um espaço onde as brincadeiras que vivenciam no campo, os brinquedos que produzem com couro e os contos que ouvem em volta da fogueira, à noite, pelo relato dos mais velhos são fatores que precisam ser valorizados pela escola, pois uma aprendizagem significativa precisa partir dos conhecimentos que as crianças trazem do seu cotidiano.



Perrenoud (2000) destaca a importância de o professor conhecer e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, o que parece ainda mais relevante quando se atua em uma realidade diferente, como é o caso da escola pantaneira. Conforme mencionamos, o comportamento da criança pantaneira é diferente daquele que crianças de outras regiões ou da área urbana apresentam. A criança pantaneira segue, a partir de sua casa, regras e conceitos muito peculiares e isso acaba refletindo-se na escola. Geralmente são crianças educadas, respeitam os mais velhos, têm brincadeiras diferenciadas e sua linguagem é característica da zona rural.

Sabe-se que a intervenção do professor é necessária para que, na instituição escolar, as crianças possam, em situação de interação, estando sozinhas ou em grupo, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio de expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação e da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos. Por isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades de seus alunos, de acordo com a idade e cultura, levando em consideração a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, entre outras variáveis ou fatores. Nessa perspectiva o professor assume o papel de mediador entre crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens.

Conseqüentemente, tais fatores contribuirão para o planejamento do cotidiano da prática escolar, seja na seleção dos conteúdos a serem ministrados, seja na organização do ambiente da sala de aula, seja ainda na disponibilidade de recursos didático-pedagógicos variados. Desse planejamento, derivará uma articulação capaz de promover um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que todas as ações venham a favorecer o processo múltiplo, complexo e relacional de conhecer e assimilar novos conhecimentos no repertório de significados, concorrendo para sua utilização na compreensão orgânica dos fenômenos e no entendimento da prática social.

Enquanto brinca, a criança desenvolve uma linguagem universal, dotada de vários significados, os quais se renovam de forma permanente, e é nesse ato que ela experimenta sua relação com o outro e o meio circundante, aprendendo também a viver criativamente.

Podemos afirmar que a ludicidade está enraizada no ser humano: ao mesmo tempo em que faz parte de sua natureza, é cultural também. Por sua natureza, o homem já teria uma predisposição para expressar sua ludicidade; da perspectiva da cultura, o homem dependeria dos valores da sociedade, do meio em que vive para deixar fluir sua



ludicidade.

Brougère (2004) ressalta que, durante a brincadeira, a criança tem a capacidade de se apoderar do universo em que está inserida, harmonizando-o com sua própria dinâmica. Durante esse tempo, manipula o brinquedo livremente, relacionando-se com criatividade, utilizando sua imaginação com a significância que lhe é peculiar, de acordo com a realidade em que está inserida.

O autor afirma que os brinquedos possibilitam manipulação das significações das imagens simbólicas que constituem uma parte da própria cultura da criança. Isso significa afirmar que a criança, quase sempre, não somente contempla ou registra as imagens, mas também as transforma e atribui-lhes novos significados por inúmeras vezes até constituir sua personalização.

Para Kichimoto (2008, p. 23), “o brinquedo, objeto manipulável, é o suporte da brincadeira”. Manipulando-o, explica o real para a realidade infantil, pois brincando ela desenvolve sua inteligência, sensibilidade e oportuniza que suas potencialidades e afetividade se harmonizem. Ao se relacionar com o brinquedo num determinado contexto histórico-social, estando só ou acompanhada, ela se integra com o ambiente em que estão emergindo comportamentos espontâneos e improvisados.

Ao brincar, a criança envolve-se com as ações realizadas com seu brinquedo e descobre o poder da criatividade e o seu lado simbólico, pois é no mundo do faz de conta que se vivenciam simulações cheias de simbolismos e abstrações. Esse aspecto é, todavia, esquecido ou não valorizado pela escola, que não tem relacionado à ação e o significado do brinquedo (KISCHIMOTO, 1997).

O brinquedo, além de ter uma função lúdica também possui um valor simbólico, pois torna-se fonte de imagens que fazem parte da cultura da criança, onde manipulando-o ela será capaz de criar, recriar ou transformar suas próprias significações.

De acordo com Brougère (1998, p. 21), a criança, quando brinca, interage com pessoas que fazem parte de seu cotidiano, assimilando uma aprendizagem social, pois manterá uma comunicação e interpretação que "supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades".

Assim, a criança aprende a brincar e passa a conhecer esse universo simbólico particular e a apropriar-se dele. Posteriormente, serão conhecimentos que extrapolarão o universo lúdico e serão utilizados em outros campos. (BROUGÈRE, 1998).

Nessa perspectiva, Huizinga (1996) concebe o jogo como fenômeno cultural que



é guardado na memória, transmitido pelas pessoas e que se torna tradição, enquanto Brougère (1998) destaca a existência de uma cultura lúdica, construída nas interações sociais por meio da subjetividade do grupo, com suas permissões e restrições, que são conjuntos de procedimentos, com regras e significações, que permitem tornar o jogo possível.

Brougère (1998, p. 24) ressalta que “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vista como tais por outras pessoas”. Afirma também que a produção da cultura lúdica ocorre a partir do acúmulo de experiências lúdicas que resultam das competências das crianças, sejam elas biológicas ou psicológicas. O termo "acúmulo" aqui utilizado não está relacionado à passividade da criança a aprender uma brincadeira, mas à capacidade que ela tem de interagir, de produzir significação em resposta à reação do outro, produzindo novos significados.

As práticas lúdicas são essenciais, embora se corra o risco de serem corrompidas, dependendo do uso que se faz delas. Uma aula lúdica não precisa ter necessariamente jogos ou brinquedos, mas é relevante que o educador e educando assumam uma postura com sensibilidade e envolvimento, numa mudança e predisposição interna.

4 A ESCOLA E SEU CONTEXTO

Como todo ser humano, em seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, físico e motor, a criança aprende a formar, desenvolver, cultivar e expressar manifestações simbólicas, de modo que sua aprendizagem não pode ser restringida por meio de atividades sem significados e de exercícios repetitivos e automáticos. A criança pantaneira deve ser vista e compreendida, pela família e pela escola, como alguém capaz de pensar, criar, imaginar, sentir e representar sua realidade histórica. Assim,

[...] para construir novas práticas educativas é necessário principalmente, construir novas bases que além de estarem alinhadas com o mundo atual, também se proponham a buscar iluminação do verdadeiro sentido que se faz presente no fazer pedagógico. Fazer esse que necessariamente desvelado, desocultado favorece construções inovadoras do conhecimento. Dessa forma, refletindo sobre a importância das ações educativas, no mundo contemporâneo, dos desafios postos ao educador cotidianamente, colocamos como caminho, as atitudes ousadas, as soluções criativas concatenadas com o mundo moderno, consideradas essenciais ao professor, no seu trabalho pedagógico. A fenomenologia pode, portanto, proporcionar o encontro com



as possibilidades pedagógicas, apontando a verdadeira claridade possível e necessária, para os educadores do futuro. Tomando como pressuposto o pensar fenomenológico. (ROJAS, 2006, p. 2).

Portanto, é necessário um olhar investigativo do educador e, por meio de sua subjetividade, ele poderá construir novos caminhos e possibilidades, respeitando e desvelando as origens de seu educando para promover uma revitalização das brincadeiras, jogos e brinquedos utilizados no cotidiano pantaneiro. Essas práticas poderão contribuir para uma aprendizagem significativa e conseqüentemente melhorar a qualidade de ensino.

Em relação aos problemas apresentados na prática pedagógica dos professores que atuam nos Núcleos Escolares Pantaneiros, podemos citar Vieira (1999), que destaca a importância do processo de formação do professor: nesse processo, ele deve ser confrontado com outros processos culturais, sabendo que o comparar-se com o outro, que constrói de modo diferente, implica conhecer-se melhor, ou, dito de outro modo, o professor necessita conhecer-se a si primeiramente, percebendo as alternativas do seu “eu” profissional, para depois conhecer o outro. Conforme destaca Charlot (2005, p. 137),

[...] a cultura é uma construção de sentido que permite tomar consciência da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Se a escola propõe sistemas de sentido que não têm nenhuma relação com o que vivem, esses sistemas constituem para as crianças discursos vazios, que repetirão no dia da prova e esquecerão no dia em seguida, que não lhes darão a possibilidade de se reconstruir. (CHARLOT, 2005, p. 137).

Acreditamos que, quando a aprendizagem é significativa para o educando, assume grande valor e tem possibilidades de ser assimilada. Ao trabalharmos com a ludicidade como fio condutor, o trabalho escolar reveste-se de sentido e significado, pois as brincadeiras, os jogos e os brinquedos estão centrados na busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar evidenciado.

[...] a importância de a escola auxiliar as crianças a construir uma identidade situada num mundo cultural e interpessoal. Segundo ele, isso só é possível no modo narrativo. A escola pode trabalhar na criação de uma sensibilidade narrativa, ao oferecer às crianças mitos, contos e histórias convencionais de suas culturas, a fim de alimentar seu sentido de identidade e incentivar a imaginação e a construção de um mundo de "possibilidades". Mas não basta oferecer: as histórias devem ser lidas, produzidas, analisadas, discutidas, para que as crianças entendam seus mecanismos e sintam seus usos, fazendo delas um instrumento da mente para a construção de significado. (BRUNER apud SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p. 3).



Segundo as autoras, não se trata de uma tarefa fácil, pois as instituições restringem o espaço para as narrativas das crianças, além de os próprios educadores não terem consciência da relevância de aproveitá-las como recursos enriquecedores para suas aulas. Além disso, é comum que se aponte para a concepção de uma “fala correta”, que pode inibir ou até mesmo restringir a liberdade oral das crianças, por pertencerem a um universo diferenciado.

É relevante valorizar a potencialidade da interação do ambiente escolar com o contexto em que o aluno vive, e promover as narrativas dos contos por eles conhecidos e adquiridos na família ou na comunidade é essencial para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, procurando “demonstrar assim a importância e potencialidade do contexto escolar para o desenvolvimento da narrativa das crianças, e também a complexidade e a natureza das dificuldades envolvidas na possibilidade de um auxílio mais efetivo nesse processo”. (SMITH; BORDINI; SPERB, 2008, p.7).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos abordados que envolvem a cultura da criança pantaneira, é correto afirmar que sua cultura lúdica é vivenciada num processo de constante interação entre todos os elementos que compõem seu contexto.

O sujeito, desde o seu nascimento, integra-se num mundo rodeado de significados construídos histórica e socialmente. Por meio dessa interação com os elementos que fazem parte de seu contexto, envolve-se num processo contínuo de ressignificação.

Torna-se necessário que o professor não seja guiado somente pelos seus significados culturais, mas que adquira a compreensão e percepção do contexto em que seu aluno está inserido, valorizando-o ao torná-lo parte de seu planejamento e de sua práxis. A partir de sua realidade, poderá ampliar seus conhecimentos, externalizando sua compreensão dos eventos sociais e reconstruindo seu significado.

Este estudo não se encerra aqui, pois verificamos que existem muitos aspectos a serem explorados e que apresentaremos em outros trabalhos.



REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3 (Coleção Questões da Nossa Época).

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 ago. 2014.

BRUNER, J. *L'éducation entrée dans la culture*. Paris: Retz, 1996.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DANTAS, Mario. Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do Pantanal brasileiro. In: SIMPÓSIO SOBRE RECURSOS NATURAIS E SÓCIO-ECONÔMICOS DO PANTANAL, 3., 2000, Corumbá/MS. **Anais...** Corumbá/MS: EMBRAPA Pantanal, 2000. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.cpap.embrapa.br/agencia/congresso/Socio/DANTAS-086.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*. Tradução de J. P. Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. (Trabalho original publicado em 1938).

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira. Usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S; MARLI, P. (Org.). **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997a.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

KICHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne: resumo de cursos: filosofia e linguagem**. Tradução de Constança M. César. Campinas: Papirus, 1990.

NEGRINE, Airton. O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.



PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROJAS, Jucimara. Efeitos de sentido em fenomenologia nas práticas educativas: linguagem, cognição e cultura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 3., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: SEPQ, 2006. p. 1-10. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/IIIisipeq/anais/pdfs/pmchf1.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2014.

SMITH, Vivian Hamann; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tânia Mara. Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, p. 181-190, 2008.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de vida e identidades**: professores e interculturalidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana. Contexto diversificado em destaque: as relações da cultura lúdica da região do Pantanal de Aquidauana/MS com as instituições de ensino. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 123-136, out. 2014.