



MEMÓRIAS CRIANCEIRAS: A INFÂNCIA PANTANEIRA EM MEADOS DO SÉCULO XX

Rogério Zaim de Melo [*]

Alcides José Scaglia [**]

RESUMO

Inspirado na poesia de Manoel de Barros, o presente artigo tem como objetivos: identificar jogos, brinquedos e brincadeiras realizados por crianças pantaneiras dos meados do Sec. XX e apontar os espaços nos quais essas crianças brincavam. Realizou-se uma pesquisa qualitativa tendo como instrumento de pesquisa a narrativa e a memória oral. Participaram da pesquisa 37 pessoas nascidas entre 1940 a 1970. Os dados analisados indicam que os jogos e brincadeiras realizados são jogos tradicionais, tendo a rua e a natureza como espaços para a sua realização.

Palavras-chave: Pantanal. Jogos e brincadeiras. Infância.

[*] Mestre em Educação Física pela USP e Doutorado em Ciências Humanas, Educação pela PUC-Rio - Docente do curso de Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura Lúdica, Circo, Educação Física e Esporte (CLUCIEFE). Coordena o Grupo de Atividades Circenses Los Pantaneiros. Concentra suas pesquisas nas relações entre o Circo e Educação Física, e a Cultura Lúdica e Educação Física – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0365-6000> - e-mail: rogeriozaimelo@gmail.com

[**] Mestre em Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas - professor associado (M.S.5.1) na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-UNICAMP) no curso de Ciências do Esporte da UNICAMP, corresponsável pelas pesquisas do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte), líder do grupo de pesquisa LEPE-FUT. Docente pleno no programa de pós-graduação, mestrado e doutorado da Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP. – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1462-1783> - e-mail: alcides.scaglia@gmail.com



MEU QUINTAL É MAIOR DO QUE O MUNDO

Apoiado em Manoel de Barros, que traz em suas memórias inventadas, um pouco da sua infância, afirmando: “[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação” (BARROS, 2003, p.7). O presente artigo busca conhecer e analisar os jogos e as brincadeiras realizados por crianças pantaneiras nos meados do Séc. XX. Será que a infância dessas crianças era livre como a do poeta? O pantaneiro mirim realmente comungava com as coisas?

O pantaneiro mirim a qual nos referimos é a criança que passou a sua infância em Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), município considerado a capital do Pantanal. Corumbá possui um dos mais antigos núcleos urbanos do Mato Grosso do Sul, criado com o intuito de guarnecer as fronteiras brasileiras, tornou-se ao longo da sua história o principal articulador da economia regional do Mato Grosso (em outubro de 1977 houve a divisão do estado, criando o MS), devido a navegabilidade da bacia do Rio Paraguai.

O rio Paraguai sempre foi o maior destaque de Corumbá, pelas suas águas chegaram imigrantes que ajudaram povoar a cidade, a transformando em um centro cosmopolita, tinha-se contato com o que se acontecia com o resto do mundo. A cidade dependia economicamente do seu porto, que durante algum tempo foi o principal porto fluvial do Brasil e o terceiro maior da América Latina, até meados de 1930 (BRITO; ARRUDA, 2007).

Mas tudo isso começa a mudar no final da década de 1940, com a inauguração da linha férrea que ligava Corumbá a Campo Grande e por consequência o estado de São Paulo a Santa Cruz de la Sierra na Bolívia. O foco econômico, paulatinamente se transfere do comércio fluvial para a indústria e a pecuária, o escoamento da produção deixa de ser pelas águas dos rios, passando para os dormentes e ferros dos trilhos.

A seca prolongada no Pantanal facilitou a criação bovina, e os incentivos do programa federal “Marcha para o Oeste” trouxe para o município várias indústrias (siderurgia/SOBRAMIL e grupo Chamma; fábrica de cimento/Cimento Itaú; moinho de trigo/Moinho Matogrossense; curtumes /Curtume Corumbá, Kassar & Cia; marmoraria /Santa Blanca; e cervejaria e fábrica de refrigerantes/Cervejaria Corumbaense). A industrialização provocou um processo migratório para a região, com populações de diversas regiões do



Brasil, Bolívia e Paraguai, que vieram em busca de emprego, que surgiram com a instalação desses empreendimentos (BRITO; ARRUDA, 2007).

No ano de 1950, a cidade de Corumbá, segundo o censo demográfico possuía 38.734 habitantes, dentre os quais 9.754 eram crianças e adolescentes com idade entre 5 a 14 anos (IBGE, 2022).

SOU DA INVENCIONÁTICA

Ser da invencionática como Manoel de Barros, é usar a imaginação ao seu favor. No jogo e na brincadeira é possível ser invencionático. O jogo é uma das atividades humana que permite a quem joga, lidar com elementos diferentes da realidade que o cerca, mesmo aqueles com os quais ainda não sabe lidar e permite que o jogador tenha a sensação de pertencer a um universo simbólico, no qual sonho e realidade muitas vezes se confundem.

Esse sentimento de estar em outro mundo, com um fim em si, é aventado por Huizinga (2019), e complementado por Caillois (2017), Suits (2014), Sutton-Smith (2017), Gadamer (1997), Berger (2017), entre muitos outros pensadores que se debruçaram ao estudo desse fenômeno.

Huizinga (2019) aponta que o jogo é uma atividade voluntária, não séria, externa à vida cotidiana e com capacidade de absorver quem joga intensamente, levando a uma suspensão temporária da realidade. Carneiro (2017, p. 28) diz: “[...] o jogo se realiza fundamentalmente a partir do campo da irrealidade, da imaginação e da fantasia [...] opera em uma temporalidade diferente”.

Scaglia (2005, 2011) e Freire (2002) complementam, destacando que as características evidentes no jogo nos permitem inferir que o engajamento dos jogadores, que desencadeia um estado de jogo (SCAGLIA, 2005), os transportam a um outro tempo, o tempo do jogo (do mundo do jogo), em que a realidade é colocada em suspensão, e o Ser do jogo (os jogadores) se entrega na busca por satisfazer os seus desejos, capturados no mundo real.

No mundo do jogo é um entre lugar, e neste *intermezzo* o Ser do Jogo impregnado de afecções alegres, como diria Espinosa (2000), afetado pela realidade, busca aumentar sua potência de agir, entrando em embate metafórico com o Senhor do Jogo, o freio moral, para que sua ética prevaleça.



Peter Berger (2017), valendo-se de constructos de Alfred Schutz, corrobora e continua essa reflexão, ao destacar que o jogo, ao gerar estado de jogo, estabelece-se nas províncias finitas de significados (equivalentes ao mundo do jogo), as quais podem ser entendidas como subuniversos, ou melhor dizendo: “(...) as provinciais finitas de significado, ou subuniversos, são vivenciadas à medida que o indivíduo ‘se afasta’ temporariamente da realidade suprema da vida cotidiana” (BERGER, 2017, p. 36).

Nesse sentido, o espaço (imaginário) e, mais especificamente, o tempo lúdico são fatores preponderante para o jogo. Freire (2002, 2005), Scaglia (2005) e Carneiro (2017) se utilizam da mitologia grega sobre o tempo, mais precisamente dos deuses *Chronos* e *Kairós*. *Chronos* é o deus do tempo rígido, calculado, subordinado ao relógio, aquele que não temos controle e do qual não conseguimos fugir, já *Kairós*, é o deus do tempo que faz uma ocasião, um fato, um acontecimento ser incomum, não em seus números, mas em sua relevância. *Kairós* é, por fim, o deus do tempo oportuno.

O jogo encontra-se regido pelo deus *Kairós*, acontece sem tempo, sem hora marcada, marcando momentos ainda que breves. Apropriando de Pedroni (2014) ousamos dizer que o jogo é *chronologicamente kairológico*: um momento único e oportuno localizado em nossa rotina fatigante.

O tempo oportuno do jogo se manifesta nas provinciais finitas de significados, por meio do ato de jogar. É neste tempo descolado da realidade suprema, que o jogador tem a possibilidade de experienciar o jogo, na perspectiva do Jorge Larrosa (Tremores). A experiência do jogo atravessa o jogador, deixando marcas, emponderando-o, à medida em que, com a liberdade momentânea conferida por *Kairós*, vive a oportunidade de satisfazer os seus desejos sem o peso e força da realidade suprema, e quando volta, após um salto, como diria Beger (2017), ao mundo real, o jogador não é mais o mesmo, retorna empoderado como Bastian, personagem de Michel Ende (1997) na fábula “História sem fim”.

Sendo assim, a criança, jogadora por excelência, de forma subversiva, cria províncias finitas de significado para sobreviver frente à cotidiana realidade suprema. A criança valendo-se do tempo *Kairológico*, com o jogo, subverte a ordem, manipula o real, como no caso de crianças refugiadas albanesas que diante do cenário caótico e infortúnio de uma guerra, brincavam com uma boneca tendo um tempo só delas, em uma outra “realidade” (SARMENTO, 2002) ou das crianças do nordeste brasileiro, que no auge da seca na década



de 1980, brincavam com uma coleção de ossos de animais, com a qual construía sua fazenda, esquecendo temporariamente da fome (ZAIM-DE-MELO, 2017).

Esta alteração infantil, não pode ser entendida como fuga alienante da realidade, mas a descrição engenhosa de como as crianças precisam manipular a realidade, de forma a ganhar força, se protegendo das afecções tristes que o mundo real quer impor, por coação injusta. Subvertendo à lógica, inconscientemente, colocam em prática a ética espinosista (ESPINOSA, 2000). As crianças impedem os afetos tristes, criando um ambiente de jogo, do qual emergem afetos alegres, por meio de encontros. Assim, seus respectivos *conatus* - entendido, a luz de Espinosa (2000), como esforço, desejo de manter a vida-, ampliam-se em potência de existir e resistir.

A partir dessa perspectiva, o jogo tende a ser protagonista na rotina de todas as crianças, independentemente de sua classe social, como: ir à escola; fazer atividades extracurriculares visando atender as necessidades de formação profissional para atender ao Capital, principalmente para crianças de famílias com alto poder aquisitivo; fazer as obrigações domésticas (limpar a casa, lavar a louça, cuidar de irmãos menores), crianças com baixo poder aquisitivo;

Em meio ao trânsito social nessas rotinas, concomitantemente, em diferentes ambientes culturais, a criança, jogando com a realidade, vão, na emergência e efervescência do tempo e espaço, co-construindo sua cultura lúdica, como adverte Brougère (1998).

Para Brougère (1998), mais especificamente, a cultura lúdica seria:

[...] um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 23)

Na esteira do aludido autor francês, Grillo, Santos Rodrigues e Navarro (2019) complementam, dizendo que a cultura lúdica infantil se caracteriza como um conjunto de práticas, comportamentos, regras e linguagens que determinam a identidade de um dado grupo de crianças na sua relação com comportamentos lúdicos diversificados (enigmas, cantigas, danças, trotes, piadas, brinquedos, etc.) que, por sua vez, está intimamente relacionado às brincadeiras e jogos possíveis de serem vivenciados nas diferentes infâncias.



Diante deste cenário, a poesia de Manoel de Barros, a beleza pantaneira e a magia da infância o presente artigo tem o objetivo de conhecer e analisar os jogos e as brincadeiras realizados por crianças pantaneiras nos meados do Séc. XX; identificar os jogos, brinquedos e brincadeiras realizados por essas crianças; e apontar os espaços nos quais as crianças brincavam. Em busca de respostas, para as nossas perguntas organizamos a pesquisa que subsidia este artigo.

METODOLOGIA

A metodologia foi construída a partir de um trabalho solicitado aos acadêmicos matriculados na disciplina “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”, oferecida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN). Cada discente deveria conversar com a pessoa mais velha que eles tivessem acesso, pedindo que elas narrassem como foi a sua infância, a partir de uma entrevista/conversa. Importante destacar que foi encaminhado, por meio dos acadêmicos, aos “narradores” um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo os preceitos éticos da pesquisa.

Priorizou-se trabalhar com o marco temporal de 1940 a 1970, período no qual a Cidade de Corumbá tinha poucas ruas pavimentadas, o que permitia as crianças brincar nas ruas com maior liberdade.

As narrativas foram gravadas e depois transcritas. Optamos pelas narrativas pois narrando existe “[...] a possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. [...] a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo” (MUYLAERT *et al*, 2014, p. 194). Walter Benjamin afirma que “narrar histórias é sempre a arte de as continuar contando e esta se perde quando as histórias já não são mais retidas. Perde-se porque já não se tece e fia enquanto elas são escutadas (BENJAMIN, 1983, p.62).

Pautamos nossa pesquisa na memória e na história oral. O levantamento de informações a partir da exploração da memória é uma das características das pesquisas em história oral, delineando a metodologia, em busca da reconstrução do passado, mediante as contribuições de diversas gerações ao longo do tempo (CARNEIRO, 2017). A história oral é um método promissor para realizar pesquisas sobre temas contemporâneos, tendo o ser humano como testemunha, sendo que a memória de um pode ser a memória de muitos, o que



possibilita evidenciar fatos coletivos (THOMPSON, 1992). A opção em utilizar essa metodologia deu-se por acreditar que ao se estudar a infância de crianças pantaneiras certamente nos depararíamos com a brincadeira. Para Kishimoto,

A perenidade das brincadeiras é similar à narrativa que tece o fio da memória e da vida, de geração em geração, como a dos galos que tecem as manhãs de João Cabral de Melo Neto, o nascimento do neto que tece o fio das brincadeiras da infância de Portinari, nos tempos de Brodóski, dos piões, pipas, pula sela (KISHIMOTO, 2007, p.30).

Foram realizadas 45 entrevistas, porém 08 delas foram desconsideradas, 05 devido aos “narradores” não terem assinado o TCLE e 03 delas em razão dos entrevistados terem sua infância nos anos de 1980. Logo, neste artigo temos as análises de 37 narrativas (26 mulheres e 11 homens) de participantes que nasceram entre as décadas de 1940 e 1970.

Para preservar a identidade dos narradores utilizamos a palavra guri para os homens e guria para as mulheres, maneira que o pantaneiro se refere a criança. Ao lado do “guri” colocamos a década em que eles viveram a infância.

Os dados obtidos foram submetidos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1991) com a intenção de compreender criticamente o sentido das narrativas, suas convergências e divergências, seu conteúdo manifesto ou latente, e também, as significações ocultas ou explícitas.

Em um primeiro momento foi feita a leitura de cada narrativa, buscando os pontos em comum na fala dos “narradores”. A partir desta etapa, na descrição analítica, e valendo-se da análise indutiva, elencou-se categorias que serviram para construir inferências a partir do nosso marco teórico, para, em seguida, discuti-las com a literatura. A partir de nossas inferências construímos categorias a) trabalho infantil; b) jogos e brincadeiras; c) brinquedos; e d) espaços de brincar, produzidas à partir de indicadores apresentados em dois quadros. Cada quadro traz as categorias relacionada a infância dos participantes meninos, com a seguinte legenda: **TD** – Trabalho doméstico; **TND** – Trabalho não doméstico; **NT**- Não trabalhou; **PG** – Jogos e brincadeiras em pequenos grupos; **GG** - Jogos e brincadeiras em grandes grupos; **C** – Brinquedo construído; **I** –Brinquedo industrializado; **R** –Brincar na rua; **N** – Brincar na natureza; e **E** – Brincar na escola;

QUADRO I – Infância dos meninos

Participantes	Trabalho			Jogos		Brinquedo		Local		
	TD	TND	NT	PG	GG	C	I	R	N	E
Guri 01	X	X		X	X	X		X		X



Guri 02		X		X	X	X			X	
Guri 03		X		X		X		X		
Guri 04		X		X				X		
Guri 05				X	X	X		X		
Guri 06				X				X	X	
Guri 07	X			X		X				X
Guri 08		X		X	X	X			X	
Guri 09				X		X		X		
Guri 10				X					X	
Guri 11	X			X		X			X	

Fonte: [Os Autores]

O segundo quadro traz as categorias relacionadas as meninas.

QUADRO II – Infância das meninas

Participantes	Trabalho			Jogos		Brinquedo		Local		
	TD	TND	NT	PG	GG	C	I	R	N	E
Guria 01	X			X		X		X		
Guria 02			X	X	X	X		X	X	X
Guria 03		X		X		X		X		
Guria 04				X		X		X		
Guria 05	X			X		X				
Guria 06	X			X					X	
Guria 07	X			X		X			X	
Guria 08	X			X		X		X		
Guria 09	X							X		
Guria 10	X			X	X	X		X		
Guria 11		X							X	
Guria 12	X			X		X			X	
Guria 13	X			X		X				
Guria 14			X	X	X	X		X		X
Guria 15	X			X		X			X	
Guria 16	X		X	X			X		X	X
Guria 17		X		X	X	X			X	
Guria 18	X			X		X		X		
Guria 19										
Guria 20	X								X	
Guria 21	X			X		X		X		
Guria 22	X			X	X	X			X	
Guria 23				X		X			X	
Guria 24	X					X				
Guria 25	X	X				X			X	
Guria 26	X			X		X		X		

Fonte: [Os Autores]

Os quadros foram utilizados para que se pudessem ter uma visão do todo, auxiliando na construção das categorias. Cada categoria será apresentada e discutida a luz da literatura e de nosso marco teórico.

TRABALHO INFANTIL



A primeira categoria de análise, que emergiu por indução de nossos dados, foi o trabalho infantil, 28 participantes afirmaram que antes de brincar era preciso cumprir as obrigações a eles destinadas. O brincar era uma recompensa, um instrumento de troca e não um direito da criança, embora exista menção a esse direito desde 1959, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças pela Organização das Nações Unidas juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (SOARES *et al*, 2022).

As crianças desta pesquisa, independente da década em que viveram a infância, se desdobravam em trabalho doméstico (cozinhar, limpar a casa, lavar a louça, lavar a roupa, cuidar dos irmãos mais velhos entre outras obrigações).

[...] a gente só podia brincar depois de realizar os deveres de casa: arrumar a casa, lavar as vasilhas e fazer os deveres da escola (Guria 1, 1960).

[...] tive que aprender a cozinhar cedo, aos 9 anos de idade, no fogão de lenha, enquanto minha mãe ia lavar roupas na beira do rio. Então eu tinha que tomar conta da casa e cuidar dos meus irmãos menores. Tinha que acordar cedo para descascar mandioca e depois deixava no cocho para poder ralar no outro dia para fazer farinha, eu tinha também que cortar cana para fazer melado (Guria 8, 1960).

[...] a segunda filha tinha que cuidar dos menores [...] então **a gente não tinha muito tempo para brincar**, sempre estava cuidando das crianças, com sete/oito anos de idade eu cozinhava, eu punha um caixote perto do fogão de lenha para subir e cozinhar (Guria, 13, 1950).

Eu tinha que levantar bem cedo para ajudar minha mãe a cozinhar e levar as roupas para lavar no corixo, pegar água para cozinhar e para beber. Bardeava com uma lata na cabeça (Guria, 20, 1940).

[...] comecei a trabalhar fora de casa numa casa de família, como babá, daí precisei parar a escola (Guria 3, 1960).

O trabalho doméstico era obrigação das meninas. Essa prática se perpetua no Brasil, com sua sociedade que tenta resistir às mudanças advindas da transição de eras. A modernidade luta para manter seus solidificados valores tradicionais, num momento histórico em que se liquefazem, como adverte Bauman (2001).

É lugar comum na sociedade tradicional se valer da premissa que é melhor trabalhar do que ficar na rua a família brasileira acredita ser normal uma menina trabalhar em atividades domésticas, sem levar em consideração os riscos da atividade, como a “guria 13” que cozinhava em pé em um caixote, essa criança poderia sofrer queimaduras graves, ou do desgaste físico e emocional, consequência do cuidar de bebês e crianças (CANO; SILVA; SILVA, 2006). Cabe ressaltar que os “narradores” da nossa pesquisa foram crianças **Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 1., p. 41-60, jan./., 2022**



anteriores a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, que foi promulgada para proteger a criança brasileira. O ECA avançou muito no que concerne a esse aspecto, mas seus artigos não conseguem alcançar o trabalho doméstico infantil feito nas próprias residências das crianças, com o intuito de “educar”.

Se o trabalho doméstico era destinado as meninas, o trabalho não doméstico fez parte da vida dos infantes pantaneiros meninos, reforçando os valores arraigados e sólidos da sociedade moderna patriarcal. As crianças cuidavam da roça, tocavam os bois, trabalhavam em carvoaria, entre outras formas de trabalho que não se relacionavam com o cotidiano da casa.

A brincadeira que eu mais fazia era a enxada (Guri 1, 1950).

A gente não tinha muito tempo para ficar brincando, por que a gente tinha que cuidar da horta e tocar a boiada com o pai (Guri, 5, 1960).

Com 9 anos eu comecei a trabalhar, tinha que acompanhar meu irmão mais velho no trabalho, ele dirigia caminhão com carga, eu ia com ele para ajudar a carregar e descarregar. Quando ele viajava para outra cidade eu ia com ele, por isso deixei de ir na escola (Guri 8, 1970).

Eu não pude ir na escola, de manhã tinha que ajudar a mãe com as tarefas da casa, a louça e a casa tinha que estar limpa antes do almoço, porque a tarde o pai levava a gente na carvoaria para vender carvão (Guria, 17, 1960).

Meus irmãos mais velhos trabalhavam numa pedreira, que é um serviço bem pesado e quase não conseguiam brincar (Guria, 25, 1940).

O trabalho infantil, seja ele doméstico ou não, traz consigo consequências que ultrapassam o direito de brincar, muitas vezes acarretou para as crianças pantaneiras, uma ausência de escolaridade, ou numa escolarização tardia. Se faz necessário ressaltar que trabalho doméstico é trabalho e, se ele é feito por criança é trabalho infantil, hoje proibido por lei no Brasil, mas que ainda é camuflado nos discursos de políticos, pais e responsáveis pela educação das crianças. É comum ouvirmos a expressão como foi dita pelo Guri 8: “Eu trabalhei desde cedo e, aprendi a dar valor ao dinheiro. Criança tem que ser criança, precisa ter tempo para brincar, para imaginar, para ser feliz”.

Para que esse ciclo criança/trabalho seja quebrado, defendemos a escola em tempo integral, uma vez que os responsáveis pelas crianças poderão trabalhar com a certeza que seus filhos se encontram em segurança, não havendo a necessidade de deixar os mais velhos tomando conta dos mais novos em casa. É preciso ressaltar que nossa defesa é pensada acreditando em uma escola que reconheça a importância do brincar, dispondo, para isso,



tempo para os seus alunos tempos brincarem livremente, e não apenas se preocupa com a escolarização e o acúmulo de conteúdo.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Como foi apresentado anteriormente o trabalho infantil foi uma constância na infância dos pantaneiros, mas isso não os impediu de brincar, ação que intensifica as relações entre a criança e seus pares, oportunizando uma constante elaboração e transformação dos papéis sociais e das ações, sempre contextualizadas com ecossistemas de desenvolvimento (GODOY *et al*, 2021).

Os indicadores que auxiliaram na construção desta categoria se apoiaram no estudo de Zaim-de Melo (2017): jogos e brincadeiras em pequenos grupos, podem ser jogados com poucas crianças e jogos e brincadeiras realizados em grandes grupos, precisam de 10 ou mais integrantes. Os jogos em pequenos grupos foram as atividades que estavam presentes na infância pantaneira, especula-se que isso se deve principalmente a distância entre as fazendas, para aqueles que moravam no campo e, também pela facilidade de jogar, quando o jogo acontece com poucos participantes.

As brincadeiras e os jogos apresentados nas narrativas são na grande maioria jogos e brincadeiras tradicionais. São jogos transmitidos oralmente, que estão relacionados a herança cultural de um determinado grupo social e podem ter flexibilizadas as suas regras para atender a necessidade das crianças que jogam (KISHIMOTO, 1994).

Os principais jogos e brincadeiras dos pantaneiros mirins são: - jogo de cinco Marias; soltar pipa; rodar pião; esconde esconde, *bolita*, rouba bandeira, pular corda, jogar bola; amarelinha; passa anel; brincar de casinha e cola pau.

Eu jogava muita bola, vivia o pé sujo, jogava descalço, mas o mais legal era irritar uma vizinha chata. Ela furava todas as nossas bolas, então tinha sempre um responsável por pular o muro e pegar a bola, antes dela. Essa hora era mais engraçado do que o próprio jogo (Guri 8, 1950).

Brincávamos de criar bois; fazíamos os cercados com ossos e gravetos, e os animais fazíamos de frutas das árvores de 7 de copas (Guria 6, 1960).

Minha brincadeira favorita era perturbar os insetos, formigas, gafanhotos e os grilos, eu gostava de ficar arrancando as perninhas dos grilos e afogava as formigas (Guria 7, 1960).



Os jogos e brincadeiras realizados por pantaneiros em meados do Século XX, se assemelham jogos realizados nos anos de 1920 e 1930, como demonstra o estudo sobre octogenários e nonagenários realizados por Carneiro (2017) e Carneiro *et. al.* (2018). Todavia, entendendo o jogo como um fenômeno cultural e social (HUIZINGA, 2019; CAILLOIS, 2017), o estudo empírico realizado por Fabiano e Scaglia (2018) apresenta um inventário de jogos marcadamente diferente, em que apenas alguns jogos tradicionais aqui relatados, ainda fazem parte do universo das crianças contemporâneas pesquisadas.

Os resultados desta categoria, vão ao encontro de um dos principais autores de nosso marco teórico, Huizinga (2019), quando ele destaca a relação imbricada entre jogo e cultura. Roger Caillois (2017) reforça essa afirmação ao constatar que a partir da análise dos jogos e brincadeiras de uma sociedade é possível se desenvolver um cabal estudo sociológico.

Uma evidência que constata e confirma essa sociologia a partir dos jogos de Roger Caillois (2017), é o fato dos resultados demonstrarem a diferença de gênero nos jogos e brincadeiras realizadas pelas crianças pantaneiras. Por exemplo, só era permitido, na pequena sociedade do jogo (FREIRE, 2022), a participação das meninas em jogos e brincadeiras como: brincar de boneca, brincar de casinha, jogar cinco marias, passa anel e brincar de roda. Já os meninos soltavam pipa, jogavam bola e *bolita* e faziam guerra de mamona.

O jogo de *bolita* é um dos jogos realizados pelas crianças dos meados do Século XX que permanece no repertório de das crianças de Corumbá. Zaim-de-Melo, Duarte e Sambugari (2020) analisaram cultura lúdica das crianças de uma escola pantaneira e encontraram na *bolita*, a principal brincadeira realizada.

BRINQUEDO

Um elemento importante presente na infância é importante é o brinquedo, um objeto que a criança manipula livremente sem condicionamento a regras ou a princípios de utilização de outra natureza (BROUGÈRE, 1998). Para o autor, brinquedo é coisa de criança, cuja função é a brincadeira.

Diferente do jogo e da brincadeira, que são pautados na ação, o brinquedo precisa de um suporte material, sendo indispensável a presença de um objeto. O brinquedo possui uma dimensão funcional e uma dimensão simbólica, que são praticamente indissociáveis. “A representação desperta um comportamento e a função se traduz numa representação...”
Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 1., p. 41-60, jan./., 2022



exemplo: rodar e ter aspecto de um veículo” (BROUGÈRE, 1998, p.41). Para efeitos de análise da dimensão simbólica, o brinquedo deve ser decomposto em dois aspectos: o aspecto material e a representação (dotada de significações).

A construção do brinquedo, industrializada ou feita a mão relaciona-se com o aspecto material, já a representação está associada as funções que a criança dá para o objeto. O aspecto material dos nossos narradores imbrica-se com o seu poder aquisitivo. O baixo poder aquisitivo dos responsáveis dos “narradores” não possibilitava a compra de brinquedos industrializados. As crianças pantaneiras brincavam com objetos encontrados na natureza, ressignificados. Também se construía brinquedos, eram aproveitadas meias velhas, retalhos de roupa, latas de mantimentos.

Brinquedos construídos: bola de meia; boneca de pano, boneca de sabugo de milho, carrinho de lata de óleo, massa terra, pé de vaca (lata de leite em pó cheia de terra, com um arame encaixado em cada tampa, o qual a criança prendia o pé).

Como meus pais não tinham muito dinheiro meus brinquedos eram todos de **material reciclado**, latinha de massa de tomate, latinha de doce de leite, ossinho de vaca, que a gente fazia de bonequinha, as latinhas eram as panelinhas [...] algumas coisinhas que a gente achava, um pedaço de pau que virava uma colher (Guria 23, 1960).

Eu construía meus carrinhos, por meio de latas de óleo vazias (naquela época óleo vinha em lata, não em garrafa plástica). Fazia quatro furos na lateral da lata e pegava uma borracha resistente, para cortar as rodas (Guri 11, 1970).

Fazia boneca de pano ou de sabugo de milho, fazia a armaçãozinha de pois punha roupa com o próprio cabelo do milho (Guria 13, 1950).

Meu brinquedo favorito era o massa terra, pegava uma lata de leite em pó vazia, enchia de terra, fazia dois furos na lateral e cruzava arame por dentro da lata, depois enchia a lata de terra, depois era só puxar. Eu brincava com o meu massa terra todos os dias (Guri 10, 1970).

Brinquedos “naturais”: semente de mamona; semente de sete de copas; folhas de árvores; pedaços de pau; coco da bocaiuva. Durante muito tempo a natureza ocupou o lugar do brinquedo, com seus recursos naturais (água, areia, pequenos gravetos, penas de aves, folhas de árvores etc.) uma parafernália lúdica que a magia da brincadeira transformou nos primeiros brinquedos (SILVA, 2014).

Todavia, as mudanças sociais e culturais avançam de forma avassaladora sobre a infância contemporânea, ressignificando ao sabor de interesses maiores e dos maiores, sendo



os brinquedos alvos fáceis para impor e acelerar as mudanças (SCAGLIA, FABIANI, GODOY, 2021).

O acesso a brinquedos industrializados foi facilitado nos últimos anos com o aumento de fábricas, com a baixa no custo dos materiais utilizados, com as importações da China, mas a construção de brinquedos permanece em Corumbá, o principal deles é a pipa, depois do jogar bola, o soltar pipa é a brincadeira mais popular de Corumbá. Nos meses de maior incidência de ventos, junho a agosto, em quase todas as esquinas encontramos crianças e adultos, com suas pipas, cortando, aparando, etc. E, muitas vezes encontramos também, crianças correndo atrás de pipas que foram cortadas (ALVES, ZAIM-DE-MELO, RIZZO, 2019).

ESPAÇOS DE BRINCAR

Os espaços de brincar que proporcionam a convivência social são dados importantes para compreender a infância de um determinado grupo, existe uma forte ligação entre o local que se vive e a infância vivida. Os grupos sociais elaboram dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar e designam a existência de locais que concretizam essa condição (LOPES, VASCONCELLOS, 2006).

Para os nossos “narradores”, o brincar se funde entre a rua e a natureza, espaços de liberdade, sem quase nenhuma supervisão dos adultos. Não havia tempo pré-determinado para parar de brincar, muitas vezes o que determinava o fim era o cansaço, ou a intervenção de um adulto, chamando para o jantar ou um banho. Em alguns casos a escola também tinha essa função, ser espaço para brincar.

Eu brincava na rua com meus irmãos e vizinhos de pique-esconde, queimada, *bolita*, pega-pega e cantiga de roda (Guria 9 ,1960)



Brincava no corixo com meus irmãos, fazia barquinho de papel e soltava na água, tomava banho no rio e quando dava andava a cavalo (Guria 20, 1940),

Quando eu saía da escola não via a hora de chegar em casa para poder ir pescar no quintal pois quando o rio enchia chegava até o quintal, morávamos na beirada do rio, na peixeirada [...] fora que aparecia cobras e os gurizadas mesmo matava as cobras e saiam correndo com ela pela rua (Guria 12, 1960).

De vez em quando eu ia para o rio tomar banho (Guri 11, 1940).

Brinquei muito na rua, comecei bem novinha, ajuda minhas irmãs a terminar as coisas de casa e ia brincar. Nas brincadeiras aprendi com as regras a dividir e conversar quando achava que não estava certo (Guria 11, 1950).

Todas as falas nos remetem a pensar a rua como ambiente de jogo, como explica Scaglia (2021, 2011) e Scaglia *et. al.* (2021). O ambiente de jogo deve ser entendido para além do lugar rua. Não é o meio da rua, ou a praça, o rio, o corixo... e sim a ambiência da qual é revestido esses espaços. É no ambiente de jogo que o jogador se entrega ao jogo, e ao mesmo tempo é jogado pelo jogo (SCAGLIA, 2005). O jogador engajado no jogo, vive intensamente a experiência. Esta lhe atravessa, como diz Larrosa (TREMORES), deixando marcas que são dificilmente apagadas pelo tempo. A memória lúdica é tesouro, como afirma Carneiro (2017).

Os tesouros lúdicos que advêm da rua, por meio da memória de nossos “narradores”, revelam, além de riqueza incomensurável, a aquisição de conhecimentos, ampliação e co-construção (BROUGÈRE, 1998) de suas respectivas culturas lúdicas.

Esse processo cultural é marcado por relações e trocas, como destaca Freire (2021), estabelecendo as pequenas sociedades do jogo. Nessa sociedade lúdica, os jogadores são lançados e desafiados a aprender, humanizando sua motricidade, e evidenciando um processo informal de aprendizagem, revelador de uma potente pedagogia infantil popular: a pedagogia da rua (FREIRE, 2021; SCAGLIA, 2021).

O estudo da pedagogia da rua, advindo e fortalecido por evidências colhidas, estudadas e analisadas nos ambientes não-formais e informais de aprendizagem (FABIANI, SCAGLIA, 2018; 2020; 2021), nos permitem encontrar referências para construção de processos pedagógicos formais, os quais possam oportunizar uma aprendizagem mais significativa, que permaneça na memória, ao mesmo tempo em que mobilize as transformações pessoais e sociais em todos, indo ao encontro das diretrizes formativas da



educação formal brasileira.

Os espaços não-formais e informais para brincar são as primeiras grandes referências que poderíamos extrair dessa pedagogia, evidentemente evidenciadas e reforçadas pelos relatos de nossos “narradores”, contribuindo para que possamos justificar nossa luta contra um sistema que tem, cada vez mais, institucionalizado desde muito cedo nossas crianças (FABIANI; SCAGLIA, 2021), cerceando-lhes o direito precípua do lúdico - entendido como liberdade de expressão em meio ao ambiente de jogo (SCAGLIA, 2005).

ACHADOUROS DA PESQUISA

Para retratar a infância das crianças pantaneiras dos meados do Século XX brincamos com a poesia de Manoel de Barros, assim como o poeta neste estudo nos tornamos caçadores de achadouros de infância. Achadouros eram buracos que os holandeses quando deixaram o Recife, no Século 17, buracos no chão feitos para guardar suas riquezas. Manoel de Barros ouviu essa Pombada, uma senhora descendente de escravos pernambucanos que vivia em sua fazenda.

[...] eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância (Manoel de Barros, “Apanhador de desperdícios”, 2003).

Nos apropriamos do “achadouros” para apresentar as considerações do nosso texto. A infância dos pantaneiros que viveram em Corumbá nos meados do Século XX, não difere das infâncias de outros brasileiros. A relação brincar e trabalhar preponderava, só era permitido, quando era permitido brincar depois que se terminasse os afazeres domésticos ou os trabalhos aos quais eram designados.

Os jogos e brincadeiras que eram realizados pelos pantaneiros mirins são denominados na literatura como jogos tradicionais, anteriormente praticados nas ruas, e agora restritos, quase sempre as escolas. O aumento da violência urbana, os adventos da modernidade, a velocidade dos carros, as ruas pavimentadas, principalmente nos grandes centros urbanos



levaram os pais e responsáveis a “trancarem” a criança em suas casas, sem espaço para brincar.

O baixo poder aquisitivo dos pais e responsáveis não possibilitava a criança pantaneira ter brinquedos industrializados, mas não os impedia, apoiado no simbólico de ressignificar objetos, transformando-os em brinquedos. Apoiados na criatividade construam bonecas com sabugos de milho, carrinhos com latas de óleo e/ou “massa terra” com lata de leite em pó, demonstrando que independente da adversidade o é possível brincar. A rua foi a grande professora dos nossos “narradores”. Na rua aprenderam a brincar, a conhecer a cultura lúdica, a respeitar as regras do jogo, a resolver problema. Hoje temos a necessidade de resgatarmos todas essas situações, criando uma pedagogia da rua,

E por fim respondemos as nossas questões iniciais: Será que a infância dessas crianças era livre como a do poeta? O pantaneiro mirim realmente comungava com as coisas? Nossos “narradores” não eram tão livres como Manoel de Barros, pois como já citado tinham que trabalhar, mas gozavam da liberdade de brincar na rua, de ficar nela até o escurecer, de nadar no rio e pegar insetos para suas invenções. A comunhão com as coisas era igual: objetos descartáveis tornavam-se brinquedos, os bichos e rio convertiam-se em parte da formação de quem eram, fazendo o nosso pantaneiro, apesar de algumas agruras, uma criança feliz.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Julian Márcio dos Santos; ZAIM-DE-MELO, Rogério; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza. Uma pipa no céu, uma criança correndo, a brincadeira mais popular de Corumbá, MS. **Lúdica pedagógica**, Bogotá, Colômbia, v. 2, n.30, pp. 43-49, 2019.
- BARROS, Manoel **Memórias inventadas: a Infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BAUMAN, Zygmund. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- BERGER, Peter. **O riso redentor**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BRITO, Sílvia Helena Andrade de; ARRUDA, Odineia de Oliveira. A proposta da Escola Oratório Salesiana: o caso da Cidade Dom Bosco (Corumbá, Mato Grosso, 1957-1973). **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 115-134, 2007.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. v. 24, n. 2, São Paulo, 1998. Disponível em:



DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2022v31n1.62408

Rogério Zaim de Melo, Alcides José Scaglia
Memórias Crianceiras: a Infância Pantaneira em Meados do Século XX

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007 Acesso em 10 fev. 2022.

CANO, Maria Aparecida Tedeschi. SILVA, Crisley Aparecida. SILVA, Tânia Aparecida Villas Boas. Brincando de casinha: o trabalho doméstico, familiar ou não, de crianças e adolescentes do sexo feminino na cidade de Franca – SP. **Investigação**, Franca, SP, v.6, n.1, p.71-77, 2006.

CARNEIRO, Kleber Tuxson. **Por uma memória do jogo**. Curitiba, PR: Appris, 2017.

CARNEIRO, Kleber Tuxen *et al.* Memórias lúdicas: um tesouro escondido. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 22, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/94/86> Acesso em 23 fev. 2022.

ENDE, Michael. **História sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. Aprendizagens da/cultura lúdica: possibilidades e potencialidades do jogo nos contextos informais. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 3, p. 79-95, 2021.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. A pedagogia do jogo: ensino, vivência e aprendizagem do brincar na educação não formal, **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 24, p. 103-117, 2020.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. O inventário da cultura lúdica: os espaços, os materiais e os jogos desenvolvidos pelas crianças no horário livre. **Ludicamente**, Buenos Aires, v. 14, p. 1-22, 2018.

ESPINOSA, Baruche. **Ética**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista. “A pedagogia da vida, do mundo, da rua”. In: SILVA, Elizaldo Inaldo; SILVA, Peterson Amaro da Silva. **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de Educação Física escolar: implicações para a prática docente**. 1ed. São Paulo: Alexa Cultural, 2021, v. 1, p. 33-45.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GODOY, Luis Bruno *et al.* Reflexões sobre o brincar na sociedade contemporânea. **Revista Ludicamente**, Buenos Aires, vol. 10, n. 20, pp. 45-56.

GRILLO, Rogério de Melo; SANTOS RODRIGUES, Gilson; NAVARRO, Eloisa Rosotti. Cultura Lúdica: uma revisão conceitual à luz das ideias dos intelectuais dos estudos de jogo, cultura de jogo e cultura do lúdico. **Arquivos em movimento**, v.15, n.2, p.174-93, 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 9ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. **Censo demográfico: 1950**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v29_mt.pdf Acesso em: 15 fev. 22



KISHIMOTO, Tizuko Morshida. Introdução a obra Brincadeiras para crianças de todo o mundo In: **Brincadeiras para crianças de todo o mundo**. São Paulo: Alluci & Associados, (2007).

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n.1, pp. 103-127, 2006.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 48, p. 193-199, 2014

PEDRONI, Fabiana. Chronos e Kairós: determinações poéticas para o tempo vivido. **Revista do Colóquio**, v. 3, n. 6, p. 245–254, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/7724>. Acesso em: 16 fev. 2022.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002.

SCAGLIA, Alcides José.; FABIANI, Débora Jaqueline Farias; GODOY, Luís Bruno. Dos jogos tradicionais às técnicas corporais: um estudo a partir das relações entre jogo e cultura lúdica. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 24, p. 187-207, 2020.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família** dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Editora Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José *et al.* Pedagogia do jogo: bases conceituais e epistemológicas. In: SILVA, Elizaldo Inaldo; SILVA, Peterson Amaro da Silva. **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de Educação Física escolar: implicações para a prática docente**. 1ed. São Paulo: Alexa Cultural, 2021, v. 1, p. 47-74.

SILVA, Alberto Nídio **Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais**. 2014. Tese (Doutorado) – Doutorado em estudos da criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2014

SOARES, Íris Costa *et al.* Os direitos das crianças cantado e contado. **Cenas Educacionais**, v. 5, p. e12038, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/12038> Acesso em: 16 fev. 2022.

SUITS, Bernard. **A cigarra filosófica: a vida é um jogo?** Lisboa: Gradiva, 2017.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.



ZAIM-DE-MELO, Rogério. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma “Escola das Águas”. 2017. 141 f. Tese (Doutorado) Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ZAIM-DE-MELO, Rogério; DUARTE, Rosália Maria; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “escola das águas”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20180052, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/YLRh3r9fW3Djr5z7mNvQsHz/?lang=pt&format=html#> Acesso em: 22 fev. 2022.

CHILDHOOD MEMORIES: GROWING AS A CHILD ON THE PANTANAL AMIDST THE 20th CENTURY

ABSTRACT

Inspired by the poetry of Manoel de Barros, this article aims to: identify games and toys played by Pantanal children in the mid-20th century and point out the spaces in which these children played. A qualitative research was carried out using narrative and oral memory as a research instrument. Thirty-seven people born between 1940 and 1970 participated in the research. The analyzed data indicate that the games performed are traditional games, with the street and nature as spaces for their accomplishment.

Keywords: Pantanal. Games, Childhood

MEMORIAS INFANTILES: LA INFANCIA PANTANEIRA A MEDIADOS DEL SIGLO 20

RESUMEN

Inspirado en la poesía de Manoel de Barros, este artículo tiene como objetivo: identificar los juegos y juguetes de los niños del Pantanal a mediados del siglo XX y señalar los espacios en los que estos niños jugaban. Se realizó una investigación cualitativa utilizando la narrativa y la memoria oral como instrumento de investigación. Participaron de la investigación 37 personas nacidas entre 1940 y 1970. Los datos analizados indican que los juegos realizados son juegos tradicionales, con la calle y la naturaleza como espacios para su realización.

Palabras clave: Pantanal. Juegos. Infancia

Submetido em: 27/02/2022

Aprovado em: 26/03/2022

Publicado em: 28/03/2022