



## A cultura do brincar no sítio redinha do município de São José do Sabugi – PB: continuidades e discontinuidades

The culture of play in the "Redinha" community in the municipality of São José do Sabugi – PB: continuities and discontinuities.

**Maria do Desterro Medeiros<sup>1</sup>**

1 - Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil



### Informação do artigo

DOI: [10.5281/zenodo.8000188](https://doi.org/10.5281/zenodo.8000188)

ARK: [31127/cfnde.v4i07.45.g24](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:br:cfnde.v4i07.45.g24)

ISSN: 2675-1925

Recebido em: 20/03/2023

Aceito em: 16/06/2023

Publicado em: 02/06/2023

### Palavras-chave:

Brincadeiras.  
 Cultura Infantil.  
 Educação Infantil.

### Keywords:

Play.  
 Child Culture.  
 Early Childhood Education.

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo primordial compreender as transformações pelas quais a cultura do brincar sofreu, em uma comunidade rural de nome Sítio Redinha situada no município de São José do Sabugi - PB. O problema da pesquisa justifica-se a partir do pressuposto que a infância na comunidade Sítio Redinha era preenchida pela cultura do brincar. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Ariés (1981), Geertz (1989), Brasil (1998), Laraia (2006), Borba (2007), entre outros que abordam a compreensão do brincar como a apropriação e produção de cultura. A metodologia utilizada para esta pesquisa foi de caráter exploratório, descritivo analítico com abordagem quanti-qualitativa e foi realizado o uso dos seguintes instrumentos: observação e entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa foram: seis idosos (65-79 anos), seis crianças (6-11 anos) e quatro adultos (33-50 anos), que convivem ou conviveram na comunidade Sítio Redinha. A partir da análise dos dados observou-se que a infância nessa comunidade era/é preenchida pela cultura do brincar, visto que havia a dificuldade do campo em recursos tecnológicos e econômicos, e mesmo com o aparecimento das tecnologias, as brincadeiras de antes não se perderam ou se acabaram, as crianças que hoje lá estão permanecem brincando com muitas das mesmas brincadeiras, mas com o acréscimo desse novo brincar, utilizando-se os jogos eletrônicos e virtuais. Sabe-se que a cultura do brincar percorre várias épocas e ambientes em diferentes épocas - passado e presente -, com características distintas devido às transformações constantes da sociedade. As brincadeiras são reinventadas ou mesmo (re) criadas ao longo do tempo pelas crianças em diferentes contextos. Conclui-se, afirmando através dos dados coletados que o brincar é algo evolutivo e sempre novo.



<sup>1</sup> Mestrado em andamento em INFORMÁTICA pela Universidade Federal da Paraíba. Pós graduada no curso da XXIII Especialização em Educação Básica pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2017, tendo como tema de pesquisa a "Cultura do Brincar". Possui Licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em 2014.

**Abstract**

*The present research has as main objective as the transformations by which a culture of play has suffered in the rural community Sítio Redinha of the municipality of. The problem of the research is justified from a presumption of childhood in the community of Redinha, surrounded by the culture of play. The study is based on the theoretical assumptions of Ariés (1981), Geertz (1989), Brasil (1998), Laraia (2006), Borba (2007), and others that address the understanding of play as an appropriation and production of culture. The methodology used for this research was exploratory, analytical descriptive with quantitative-qualitative approach and the following instruments were used: observation and semi-structured interview. The subjects were: six elderly (65-79 years), six children (6-11 years) and four adults (33-50 years old), who live or lived in the Redinha community. From the analysis of the data it was observed that the childhood in this community was / is filled by the culture of playing since there was the difficulty of the field in technological and economic resources and even with the appearance of the technologies the games of before were not lost or if the children who are there today are still playing with many of the same games, but with the addition of this new play, using the electronic and virtual games. It is known that the culture of play goes through several epochs and environments in different epochs - past and present - , with distinct characteristics due to the constant transformations of the society. The games are reinvented or even recreated over time by children in different contexts. It concludes by affirming through the collected data that the play is something evolutionary and always new.*

**Introdução**

Esta pesquisa tem como tema “A cultura do brincar no Sítio Redinha do Município de São José do Sabugi - PB: continuidades e descontinuidades” e a mesma foi desenvolvida durante um ano, na referida comunidade. Contou com a participação de vários indivíduos, entre os quais: seis crianças de 6 a 11 anos; quatro adultos na faixa etária de 33 a 50 anos e seis idosos, 65 a 79 anos.

Nos idos da metade do séc. XX, nesta comunidade, viviam em torno de 30 famílias, todos agricultores e pecuaristas. Atualmente residem 56 famílias, contendo 42 crianças, 22 jovens, 89 adultos e 24 idosos.

Sabe-se que, a infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias, os movimentos corporais ocupam quase todo tempo da criança. Nesse sentido, é importante que a criança vivencie bastantes atividades lúdicas, através de jogos e brincadeiras, uma vez que estas são excelência na educação infantil.

As crianças brincando com os outros se apoderam da realidade, criando possibilidades para a própria construção da autonomia e do convívio e participação no meio social. Assim sendo, estão sempre em uma ação de construção e reconstrução, pois ao agir sobre o mundo, interpreta-o e constrói novos significados, a partir das interações sociais.

Neste sentido é de suma importância ressaltar, que através da brincadeira a criança se apropria da forma da ação humana, e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertence. Assim, ao brincar a criança passa a comunicar suas experiências, bem como, se apropria da cultura e a reelabora.

Como inquietação pessoal, o presente trabalho pretende trazer à tona a cultura do brincar dentro da comunidade Redinha, em que vivi, e de como estas brincadeiras eram vivenciadas, e como estão atualmente, sobretudo, pelas transformações porque passou o lugar.

Deste modo, buscamos nesta pesquisa, problematizar sobre as transformações pelas quais a cultura do brincar passou, nesses 50 anos, na comunidade rural Sítio Redinha,

visando propor indicativos, que colaborem para avanços qualitativos no brincar, com experiência cultural, onde a criança passa a comunicar suas práticas, elaborando novos conhecimentos com o outro, e se reconhecendo como sujeito que pretende inserir-se a um grupo social.

O objetivo geral para esta pesquisa foi compreender as transformações pelas quais a cultura do brincar sofreu, na comunidade rural Sítio Redinha, do Município de São José do Sabugi-PB. Para desenvolver esse objetivo desmembraram-se os seguintes objetivos específicos: conhecer a História desta comunidade rural; identificar o ambiente atual da referida comunidade; levantar as brincadeiras comumente desenvolvidas em tempos passados, por moradores da referida comunidade; caracterizar as brincadeiras atualmente desenvolvidas por moradores.

Esta pesquisa caracterizou-se de uma forma geral, como uma pesquisa de campo, acerca das transformações pelas quais a cultura do brincar passou, nesta comunidade rural.

Para desenvolver e atingir os objetivos dessa pesquisa foram realizadas entrevistas com moradores da comunidade, que vivem ou viveram na comunidade. Contou com a participação de idosos, adultos e crianças, no texto identificados com os códigos I1 a I6 para os idosos, A1 a A4 para os adultos e C1 a C6 para as crianças.

Para isto desenvolveu-se estudos baseados em teóricos como: Ariés (1981), Geertz (1989), Brasil (1998), Laraia (2006), Borba (2007) e outros, que relatam o brincar, como lugar de apropriação e produção da cultura pela criança.

Diante destas considerações, e visando atingir os objetivos acima numerados, essa produção acadêmica encontra-se dividida da seguinte maneira:

Inicialmente, no primeiro capítulo apresenta-se o contexto do Sítio Redinha, com o objetivo de entender o local onde a pesquisa foi realizada. No segundo capítulo, aborda-se sobre os conceitos de cultura e cultura do brincar. O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos, informando da tipologia de pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados e dos sujeitos pesquisados. O quarto capítulo refere-se às transformações da cultura do brincar no Sítio Redinha, levando-se em considerações as informações colhidas, através de entrevistas com os moradores da comunidade, e por fim, nas considerações finais apresentamos as reflexões sobre a cultura do brincar, e as inferências resultantes da análise com os sujeitos pesquisados.

## **1. Contexto do sítio redinha**

Como ponto de partida, tome-se como referência o lócus de nossa pesquisa, a comunidade Redinha, que está localizada na zona rural do município de São José do Sabugi-PB, a 17,6 Km da cidade.

Para compreender as mudanças na cultura do brincar no Sítio Redinha, iniciamos trazendo o contexto, onde a pesquisa foi realizada. O objetivo neste momento é o de informar do local, onde todo o enredo da pesquisa foi desenvolvido. Para pensar o contexto do Sítio Redinha busquei, não apenas na memória pessoal, informações que me fazem perceber o local, mas também recorri às falas dos sujeitos da pesquisa que, em meio a conversas sobre a pesquisa, trouxeram à tona informações dos anos passados e de como está atualmente à comunidade Redinha.

O município de São José do Sabugi-PB tem 55 anos de Emancipação Política (10/01/1962), e conta com aproximadamente 4.145 habitantes (IBGE, 2017). Pertencente a esse município, na comunidade Redinha viviam àquela época – meados do sec. XX -, em torno de 30 famílias, todos agricultores e pecuaristas. Atualmente residem 56 famílias, contendo 42 crianças, 22 jovens, 89 adultos e 24 idosos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Informações colhidas pelo Agente de Saúde do município.

Sobre a origem do nome da Comunidade Redinha, observamos duas falas interessantes dos entrevistados que nos servem de destaque para o entendimento da origem da comunidade.

A primeira delas, do entrevistado A3, 49 anos, diz que os mais velhos contavam que é porque os viajantes que iam para os brejos comprar farinha, rapadura, essas coisas no jumento; quando vinham de Ouro Branco (RN) e seja de onde fosse, descia lá onde tem umas aroeiras, umas sombras lá e amarravam os jumentos e armavam as redes e por isso pegou o nome de Redinha, porque armavam uma rede para dormirem, para poder no outro dia viajarem. Botavam as redes para descansar, e ficou como Redinha.

A outra história sobre a origem do nome, nos foi relatada pelo entrevistado A2, 40 anos, e parece ser o mais acertado. O nome Redinha tem suscitado controvérsias ao longo do tempo na sua história. Para alguns moradores do local o nome teve origem por causa das lavadeiras de roupas, mulheres da região que estendiam as várias redes nas cercas de arames e lajeiros, como falavam elas, para “quarar”. Para outros, a origem do nome Redinha se deu pelas diversas redes usadas pelos retirantes, que por ali passavam e se acampavam em baixo de árvores para descansar, e acabavam passando noites naquela região (confere com a história do A3). Essa prática era rotineira, segundo os mais velhos da região. A comunidade Redinha faz referência à região do Vale do Sabugi, situada no Município de São José do Sabugi- PB. Seus limites definem-se, ao Norte com Sítio, ao Sul, com lagos e Canoas, ao Leste com Poço de angico, e ao Oeste com Latadinha e Riacho da Serra.

Falar da história da comunidade Redinha é mergulhar no passado, para recordar acontecimentos que marcam em toda a trajetória, uma história que tratam da vida de cada um morador que viveu e que vive a realidade na comunidade. Todos que já partiram para outros lugares, sempre se lembram do seu lugar tão acolhedor e aconchegante, e retornam para relembrar o que já viveu na comunidade.

Comunidade cheia de histórias de vida, de pessoas que viveram muitas dificuldades, mas que lutaram por uma vida digna, confortável e que venceram, e hoje estão bem de vida.

Uma das características maiores da comunidade, que prevalece até hoje é a religião, é a hora na qual ainda se organizam, para se juntar e conversarem. Pois as relações sociais entre eles, não é a mesma. Grupo de oração, legião de Maria, terço com os homens, associações, tudo isso foi aos poucos formando, e até hoje prevalece.

Sobre àquela época – anos da década de 1950, as condições financeiras da comunidade eram muito difíceis, o dinheiro que ganhava com o trabalho na roça só dava para comprar comida, e mesmo assim não tinham ganância, sempre se conformavam com o que tinham e pensavam no melhor para a família, na união e fartura.

Naquela época, a formação de professores era muito difícil, os estudos eram poucos que concluíam, tinham que trabalhar para sobreviver, os pais eram muito exigentes com seus filhos. Juntavam-se alguns, e o prefeito mandava uma professora de fora ensinar na zona rural, com toda dificuldade. Não existia merenda, e muito menos transporte para se locomover. Iam a pé para escola. No contexto escolar, não tinham datas comemorativas de nada nas escolas, era somente focado em estudar, para aprender a ler e escrever.

Não havia televisão, era apenas um rádio a pilha, uma situação bem precária. Não tinham contato com esse mundo tecnológico ainda, era uma vida bem mais saudável que hoje em dia. Principalmente o contato, as relações entre eles eram melhores. A energia chegou bem depois. A água era num poço distante de casa, no qual os pais iam com seus filhos buscar água em dois galões, como assim chamavam, davam bastantes viagens, para encher os potes para fazer a comida, tomar banho e beber.

Os trabalhos na roça não eram com pensamentos em vender, lucrar, eram no intuito de comer em abundância, saciar a fome da família. Tudo sem agrotóxicos.

Era uma vida bem sacrificada, porém muito alegre, com famílias reunidas na mesa, com hora para dormir, hora para sair e chegar, muita tranquilidade, paz e harmonia. Vizinhos bons, sempre se importando com os outros, no bom sentido, se um estivesse doente, fazia visitas, levando remédios de ervas, que encontravam no quintal perto de casa. Era difícil um ficar doente.

Não tinham pensamentos maus, sempre resolviam os problemas com conversas, às crianças brincavam todas juntas, sem separação de meninos e meninas. As pessoas se conheciam por apelido, típico de comunidades pequenas, falavam os idosos com muito entusiasmo.

Os anos se passavam, e a comunidade ganhando volume de famílias, crianças, muitas modificações aconteciam. A cultura era a mesma e a tradição das famílias também, mas a geração de novas pessoas habitando, mudavam as coisas. Surgiam oportunidades de crescimento na agricultura, apareceram feiras na cidade vizinha, e os trabalhadores rurais já podiam começar a vender suas frutas e legumes na feira, ganhando assim dinheiro, que permitia comprar coisas melhores para a mesa da família.

Todos ficavam contentes, com cada mudança que ocorria de família em família. O valor das coisas estava nas coisas mais simples. Após um dia de trabalho, de estudar, um dia bem cansativo, as crianças iam brincar até dar sono, e começar uma nova rotina. A obediência era regra dentro de casa. Os filhos sempre obedeciam aos pais na comunidade.

A interação das crianças era muito boa e com as melhores intenções possíveis, não tinha carícia de menino e menina, se tivesse era normal, pois não se tinha pensamentos ainda sobre assuntos de adultos, que hoje em dia é tratado já desde a puberdade, partindo da escola. Assuntos que deveriam partir da família, de dentro de casa. As rodas de conversas nas tardes de domingo com amigos, vizinhos e familiares era tradição nossa. Ouvindo aquelas histórias dos mais velhos, como foi a semana de cada um, era uma conversa bem saudável com todos.

No que se refere às brincadeiras, desenvolvidas no terreiro de nossas casas, eram realizadas frequentemente em contato com a matéria prima encontrada na natureza, onde fazíamos bolinhos do barro; outras brincadeiras eram praticadas como inspiração da vida adulta, em que brincávamos de casinha em baixo das arvores, pegávamos o rodo de casa e fazia de conta que era um cavalinho; brincávamos de esconde-esconde, construção rural onde o curral era feito de pedra e colocávamos galinhas de pereiro; brincávamos também com brinquedos feitos com matéria prima da propriedade, a exemplo das bonecas feitas de pano e com cabelos de espiga de milho; algumas brincadeiras envolviam os frutos das árvores, em que faziam colares feitos de carrapateira (mamona); todas essas brincadeiras eram feitas pelas crianças da comunidade, quando estavam reunidas nas casas dos vizinhos.

Nas entrevistas feitas durante a pesquisa, os idosos falaram sobre as suas histórias de vida e sobre como era a comunidade. Foram muitas informações que para mim, enquanto pesquisadora e moradora da comunidade, foi algo extraordinário, saber de tantos detalhes que me surpreendeu, falar do que já existiu na comunidade e perceber o que permanece, o que desapareceu e o que continua na cultura da comunidade e, principalmente, no meu objeto de estudo que é a cultura do brincar.

É o que nos disse a I4, registrado a seguir:

Era um lugar bem tranquilo de viver, as pessoas se ajudavam uns aos outros, as necessidades eram superadas em união com os moradores. Quando um faltava o feijão, o outro tinha, daí trocavam e assim seguiam em frente, sobrevivendo com o pouco que tinham, trabalhando muito com fé e devoção (I4, mulher 70 anos).

As brincadeiras nessa época usavam muito a imaginação, a criatividade de cada um, já que não tinham as melhores condições para comprarem brinquedos, pois com as condições dos pais não dava para comprar, nem o mínimo que é uma boneca ou uma bola. O jeito era pegar o que tinham ao seu alcance, e imaginar ser o que gostaria que fosse. Os brinquedos eram confeccionados com muita alegria, criatividade e pura diversão, era a maior festa nos terreiros das nossas casas e nos vizinhos.

Neste contexto, a ideia de 'comunidade' geralmente não está relacionada ao seu significado próprio, e sim a um agrupamento de pensamentos étnicos, religiosos, de identificação nacional, ou mesmo em relação ao espaço de inserção. Estudos sociais, em especial os de Sociologia, afirmam que a definição de 'comunidade' pode não se apresentar de forma uniforme e abranger um conhecimento bem maior ou mais limitado.

Dessa forma, Robert Nisbet declara que a ideia de 'comunidade':

[...] no sentido em que é empregado por muitos pensadores de século XIX e XX, o termo abrange todas as formas de relacionamento caracterizados por um grau elevado de intimidade pessoal, profundidade emocional, engajamento moral, coerção social e continuidade no tempo (apud PEIXOTO, 2006, p.4).

Na zona rural brasileira, é comum agrupar pequenas porções de moradores para formação de uma comunidade, visando o compartilhamento de pequenas unidades sociais, sejam escolares, de saúde e de trabalho cooperativo agrícola. Essas unidades são conhecidas pelas suas pequenas áreas, que enfrentam obstáculos para que possam alcançar um desenvolvimento pleno.

Há uma visão estereotipada acerca da zona rural, de que a mesma não é desenvolvida como o meio urbano. Entretanto, nem todas as comunidades rurais podem ser vistas como algo atrasado, quando comparados à zona urbana. Isto porque as realidades apresentadas pelas mesmas são distintas, ou seja, as necessidades das comunidades rurais diferem na maior parte das necessidades das comunidades urbanas.

A zona rural tem a terra como principal vantagem sobre a zona urbana, visto que a cidade por ter uma população maior, conseqüentemente tem suas terras ocupadas indevidamente, e modifica as características do ambiente com o saneamento básico que interfere na qualidade do solo, bem como a construção de rodovias.

Peixoto (2006), em seu estudo sobre comunidades e desenvolvimento agrícola, definiu com base em suas concepções as comunidades rurais, da seguinte forma:

Com base nesse reequacionamento da definição do rural como um modo de vida distinto, embora constituído e modificado em suas relações com o urbano, é que cabe a discussão das formas de sociabilidade nele observadas. Assim, pode-se afirmar, inicialmente, que as relações sociais no meio rural tendem a ser predominantemente comunitárias (PEIXOTO, 2006, p.8-9).

Nessa linha de pensamento, percebe-se que devido os diferentes modos de vida entre o campo e as cidades, as relações sociais acontecem com frequências e intensidades distintas. Por causa das atividades produtivas como agricultura e pecuária, as propriedades ocupam longas distâncias de território, assim o contato social entre os moradores é menor em relação à vizinhança nas ruas; porém, mesmo que não tenham a mesma frequência de contato social, como a população urbana tem, a população das comunidades rurais desenvolve uma relação com os seus 'vizinhos' muito intensa e íntima, assim como ocorre nos bairros populares das cidades.

Enfim, a que se destacar que nas comunidades rurais também estão presentes os conflitos sociais, que são consequência da desigualdade entre as áreas das propriedades. No entanto, não se pode atribuir os conflitos por terra como o único conflito entre os moradores dessas comunidades, mas também as transformações que permeiam o meio rural como acontece na zona urbana, tais como: a inclusão social, a inserção de tecnologias e o desenvolvimento espacial; todos esses elementos proporcionam transformações de ideias, estabelecendo relações entre a região local e o mundo à parte.

## **2 CULTURA E CULTURA DO BRINCAR**

### **2.1 Cultura: abordagem geral**

Neste capítulo da pesquisa é preciso que façamos uma abordagem geral em torno da cultura, esta que perpassa por todos os povos e nações, e é imprescindível para a compreensão da formação histórica e organizacional das civilizações, quer seja antiga ou atual.

Para Laraia (2006), a primeira definição de cultura que foi formulada do ponto de vista antropológico, pertence a Edward Tylor, no primeiro parágrafo de seu livro *Primitive Culture* (1871). Tylor procurou, além disto, demonstrar que cultura pode ser objeto de um estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo em estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução, graças a uma uniformidade de ação de causas uniformes, considerados como estágio de desenvolvimento ou evolução.

Assim, cultura admite várias definições, as quais são descritas por inúmeros autores das Ciências Sociais, como sociólogos e antropólogos. Nesse sentido, percebe-se que a cultura faz parte da sociedade em si, logo seu conhecimento é muito abrangente e apresenta diversas linhas de pensamento.

Ainda sobre os estudos de Laraia (2006), a cultura mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem, e justifica as suas realizações, e este age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados, pelo longo processo evolutivo por que passou. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.

Nesse sentido, podemos afirmar que a cultura é produto do meio, e se origina no uso de símbolos. Assim, as culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas, aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2006).

Nas pesquisas desse mesmo autor, este afirma que Keesing refere-se inicialmente, às teorias que consideram a cultura como um sistema adaptativo. Difundida por neo-

evolucionistas como Leslie Harris, Carneiro, Rappaport, Vayda e outros que, apesar das fortes divergências que apresentam entre si, concordam que,

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (apud LARAIA, 2006,59).

Enveredando nessa linha de pensamento, algumas concepções de Clifford Geertz afirmam que a cultura não é algo que pode ser descrito e sim percebido. O antropólogo ainda afirma que a cultura não se limita a matéria concreta, que se pode ver ou achar onde há. Geertz diz que a cultura é uma indústria de significados, que são compartilhados livremente e compreendidos através de comportamentos, linguagens que o homem dá significados.

Clifford Geertz enaltece algumas características da cultura, tais como a propagação dos conhecimentos adquiridos, ou seja, de algo que foi recebido e é compartilhado publicamente dentro da sociedade. Essas características são muito essenciais, para fazer uma conclusão precisa do que é a cultura.

Ao tentar concluir a definição de cultura, Geertz faz a seguinte descrição metafórica:

[...] a cultura que é mais bem vista não como complexos de padrões concretos de comportamento-costumes, usos, tradições, feixes de hábitos, com tem sido agora. Mas como um conjunto de mecanismos de controle- planos receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas” (GEERTZ, 1989, p.56.).

Dessa forma, entende-se que Geertz ao comparar o homem como uma máquina, mostra que a cultura é software diversificado que é implantado em máquinas recém-criadas, ou seja, que o homem recebe a cultura que é transmitida e imposta a ele. Então, compreende-se que a cultura é dinâmica e que ao passo que a mesma está em transformação, o homem vai recebendo novas características instantaneamente.

O autor afirma que cultura é uma expressão da construção humana. A cultura é construída através do diálogo entre as pessoas no dia a dia. Nessa interação social é construído gradativamente símbolos e significados que tem sentido a essas pessoas, e são compartilhados entre elas. A construção de uma cultura está repleta de elementos e significados que vão identificar esse povo como pertencente a uma determinada comunidade ou região, diferenciando-os de outras comunidades, surge assim, a identidade cultural.

O entendimento do significado de cultura subsidiará a compreensão das raízes culturais. Quando nos referimos às raízes culturais estamos nos referindo à sua origem, principio, ou seja, a forma como foi construída a cultura de um povo, o que mostram que certos elementos ou certas manifestações culturais sejam consideradas especificamente desse povo.

## 2.2 A cultura do brincar: um processo de construção histórico

Para o entendimento de nosso estudo e da relação deste com a cultura e a cultura do brincar, recorreremos ao conceito de Kramer para embasar as reflexões desse tópico. Para ele, brincar é uma experiência de cultura relevante não só nos primeiros anos de infância, mas também em todo o percurso de vida de qualquer ser humano. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza (KRAMER, 2007).

Se o brincar caracteriza a infância, esse mesmo brincar vai alimentar-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm (BORBA, 2007). Por esse raciocínio, compreendemos que as crianças se alimentam daquilo que seus pais e avós e/ou os membros da própria comunidade lhes repassam, ou seja, do que é costumeiro na realidade local.

Nas contribuições de Machado (2003, p.21), este nos mostra que:

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideais e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem, se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura.

Nesse sentido, através da brincadeira a criança se apropria de elementos da realidade imediata, transferindo-lhes novos significados. Assim sendo, toda brincadeira é uma imitação modificada, na área das emoções e das ideias, de uma realidade antecipadamente vivenciada.

Ao brincar a criança, explora o mundo ao seu redor e também, mostrando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira, e que será o de suas futuras atividades culturais. Nesse sentido, “não existe na criança uma brincadeira natural, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura” (BROUGÈRE, 2001, p. 97 apud KISHIMOTO, 2002).

Apreende-se da citação do autor que o brincar é uma relevante experiência de cultura, e um complexo processo interativo e reflexivo, que expande conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma.

As brincadeiras são essenciais no processo de formação humana das crianças, visto que as mesmas implicam no desenvolvimento intelectual e comportamental durante a infância. Sabendo que a sociedade apresenta uma tendência de mudanças comportamentais, ao passo que os anos avançam e as tecnologias se inovam, conseqüentemente, as diferentes fases da vida, em especial a infância, passam a apresentar novas características.

Durante a Idade Média, a infância não era algo pré-estabelecido para as crianças, não se associava essa fase da vida, como particularidade destas. As crianças eram tratadas igualmente como adultos, apenas tinham uma estatura corporal bem menor que eles. Nos tempos medievais, crianças e adultos ocupavam os mesmos espaços e compartilhavam as mesmas práticas, inclusive os jogos e as brincadeiras.

Nessa época, o trabalho não tinha uma importância tão significativa, o trabalho era pouco laborado durante o dia, logo sobrava muito mais tempo para atividades sem compromissos, como declara o historiador Philippe Ariès (1981):

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tivesse o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e divertimentos, estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para sentir-se unida (ARIÈS, 1981, p.51).

A partir de todo um processo de transformações e de entendimento de infância, a criança passou a ser vista de outra forma, como um indivíduo que tem necessidades próprias para sua idade. Dessa forma, as brincadeiras infantis passaram a ser valorizadas e reconhecidas, como o essencial para uma infância pura.

Historicamente, sabe-se que as brincadeiras infantis se originaram a partir de práticas culturais e religiosas pelos adultos e que as mesmas persistiram por muitos anos, embora praticadas posteriormente por crianças. Consecutivamente, veio o surgimento dos brinquedos, que antes eram meros enfeites domésticos e depois tornaram-se objetivos de desejo pelas crianças.

Os brinquedos eram fabricados por artesões que usavam a madeira, depois vieram as indústrias do metal, do papel, do vidro, e do plástico para aperfeiçoar ainda mais a produção desses objetos de diversão. Dessa maneira, os brinquedos foram incorporados às brincadeiras pelas crianças, contribuindo para o crescimento da relação lúdica da criança com o mundo e os signos culturais.

A criança entra em contato o tempo todo, durante a brincadeira, como signos produzidos pela cultura à qual pertencem. Para Brougère (1997 apud ALVES e GNOATO, 2003, p.112), a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão (...), são elementos que encerram em si significados e ideologias.

Neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade de transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significados cultural do grupo ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, essa atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular por ela atribuído as suas ações, em interação com seus pares ou com seus membros mais competentes de sua cultura.

A assimilação da cultura mediada pela brincadeira possui uma função subjetiva, em que a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade (ARAÚJO e COLS, 1998 apud ALVES e GNOATO, 2003), denomina “entidade pessoal” da cultura.

Para Vygostky (1984), no brinquedo há uma contribuição para o desenvolvimento inclusive da língua escrita, já que nele ocorre uma representação do significado. Outro fator ressaltado pelo autor diz respeito à presença de regras na brincadeira: Qualquer forma de brinquedo imaginativo contém regras “a priori”, embora não seja uma situação de jogo com regras formais estabelecidas.

A relação da brincadeira e seu representante material (brinquedo) com a cultura é vista por Benjamim atrelada à função da imaginação no desenvolvimento da criança na sua relação com os brinquedos. “A essência do brincar não está no “fazer como se”, mas um fazer sempre de novo, a transferência da experiência mais comovente em hábito” (Benjamim, 1984, p. 75).

Já Bettelheim (1988), nos aponta que a brincadeira tem uma motivação interna, que corresponderia a uma ansiedade ou desejo, se configurando com um exercício de entendimento do mundo. Por isso entende a brincadeira compulsiva como representação de uma luta da criança para superar uma situação de dificuldade.

Para esse autor, a brincadeira é tão importante no desenvolvimento da criança, que sem ela o intelecto não se desenvolveria, pois, a brincadeira possui uma função cognitiva e outra pulsional.

Mas a brincadeira tem duas facetas adicionais, uma dirigida para o passado e outra para o futuro. (...) a brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente (Bettelheim, 1988, 144-145).

Segundo o raciocínio acima, o autor afirma que crianças que não tem grandes oportunidades de brincar, e com as quais raramente se brinca, sofreu graves interrupções ou reveres intelectuais, “porque na brincadeira e através dela, a criança exercita seus processos mentais” (Bettelheim, 1988, 145).

A grande contribuição da brincadeira, na sua relação com a cultura, é a capacidade da criança de aprender a não desistir aos primeiros sinais de fracasso, e sim, tentar e tentar novamente, ou seja, Bettelheim vê, na perseverança e no esforço tenaz, possibilidades de aprendizado cultural. Huizinga relaciona cultura e vida: “o jogo se estabelece logo como forma de cultura (...). As características do jogo são as mesmas da cultura, por consequente, a cultura desde a antiguidade, manifesta-se como jogo” (apud ECO, 1985, p.276). Portanto, acaba fazendo uma teoria do comportamento lúdico, não do jogo, não estudando, conforme assinala Eco, o jogo jogante, e sim, o jogo jogado.

O brincar sempre foi uma atividade de inerente à condição humana, e que está presente em diferentes épocas e lugares, sendo marcada pela continuidade e pela mudança.

Isso implica dizer que a brincadeira é uma forma privilegiada de interação com os adultos e os seus pares, com os objetos e a natureza. Brincando, as crianças se apropriam criativamente de formas de ação tipicamente humanas, e da prática social específica dos grupos aos quais pertencem.

Diante disso, Kishimoto (2007, p.18) explicita que,

Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é responder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, na natureza e construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Neste contexto evidencia-se que a criança reproduz no brinquedo, vivências do seu dia-a-dia, bem como internaliza experiências e desenvolve outras formas de representação da realidade.

Na contemporaneidade, evidencia-se uma transformação nas formas de brincar das crianças, visto que a indústria veio se inovando e inserindo as tecnologias avançadas no cotidiano desta população. Aparelhos eletrônicos como televisão, computadores, jogos eletrônicos, bem como a internet, são as causas possíveis para que a cultura do brincar aconteça de uma forma superficial.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, visto que seus procedimentos para coletar os dados procuraram se aprofundar em uma realidade específica, através de observação direta das atividades desenvolvidas pela amostra da pesquisa, e de questionamentos para conseguir explicações e interpretações sobre o que está acontecendo naquela realidade (GIL, 2008), ou seja, ao coletar os dados esta pesquisa, buscou aprofundar no fenômeno da cultura do brincar daquela localidade, por meio de uma observação e de um questionamento à amostra do mesmo.

A pesquisa ainda apresenta-se como exploratório, uma vez que seus objetivos buscaram a explicação do seu problema, a fim de se familiarizar por meio de entrevistas e questionamento (GIL, 2008), isto é, a pesquisa explorou o fenômeno da cultura do brincar daquela localidade, por que estes apresentam uma relação estreita; e como descritivo, já que os objetivos buscaram descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, quando utilizada observação sistemática e questionários como técnicas padronizadas para coletar os dados (GIL, 2008), ou seja, este estudo procurou descrever as características da cultura do brincar, por meio de questionários ou mesmo por uma observação.

#### 3.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi constituída por crianças, adultos e idosos que residiram ou residem no Sítio Redinha do município São José do Sabugi-PB, e a amostra foi constituída por seis crianças (entre 6 e 11 de idade) quatro adultos (faixa etária entre 33 a 50 anos de idade) e seis idosos entre 65 a 79 anos de idade, todos aceitaram participar da pesquisa e consentiram oralmente, já que pesquisadora mantinha vínculos na comunidade (conhecida de todos).

##### 3.2.1 Perfil dos sujeitos

###### Idosos

Foram seis entrevistados (I1 a I6), entre eles quatro mulheres e dois homens, a maioria reside ainda na comunidade Redinha, demais foram morar na cidade. Os entrevistados têm a faixa etária entre 65 a 79 anos de idade. Foram muito importantes essas entrevistas, pois me veio às lembranças da minha infância e saber como foi à infância dos meus pais, avós. Foi uma verdadeira viagem no tempo. Todos entrevistados aceitaram fazer as entrevistas, não recusaram quando eu disse que iria gravar, pois haveria de realizar a transcrição das falas para análise na pesquisa.

**I1:** A primeira entrevistada é uma senhora de 75 anos de idade, aposentada, casada, mãe de nove filhos, todos casados. Ex-moradora da comunidade. Ela ficou bem à vontade e começou a contar sua história desde que nasceu até quando se casou. Escutei com muita atenção, ela sempre olhando para mim, observando se eu estava escutando.

**I2:** A segunda entrevistada é uma senhora, ex-moradora da comunidade, tem 77 anos de idade, aposentada, casada, mãe de dois filhos, foi uma fundadora da “Legião de Maria”, um movimento religioso com um grupo de devotos de Nossa Senhora das Graças, com pessoas da comunidade, que até hoje existe esse grupo, mais forte que nunca. Foi eleita presidente desse grupo, no qual ficou por muito tempo e que por motivos de saúde teve que se afastar, passando seu cargo para outro membro do grupo. Foi professora da comunidade por muitos anos, catequista na igreja, ela é uma mulher que teve muita história para contar na entrevista.

**I3:** O terceiro entrevistado é um senhor com 68 anos de idade, casado, pai de dois filhos, mora atualmente na cidade de Santa Luzia, próximo à comunidade Redinha. Nossa conversa foi num sábado pela manhã, num encontro casual na feira central da cidade. Conversamos e fomos até sua casa no qual fizemos a entrevista. Ele foi agente de saúde da comunidade por trinta anos, agricultor, faz parte do grupo da Legião de Maria, como tesoureiro.

**I4:** A quarta entrevistada é outra senhora, ex-moradora da comunidade, com 70 anos de idade, casada, mãe de três filhas, atualmente mora na cidade de São José do Sabugi-PB, que fica poucos quilômetros de distância do Sítio Redinha. Ela é uma idosa muito extrovertida, poeta, gosta muito de fazer versos improvisados ou contando algum tema que a desafiar. Foi professora da comunidade, no qual se orgulha muito de ter ensinado as pessoas a ler e escrever.

**I5:** O quinto entrevistado é um senhor de 76 anos de idade, viúvo, pai de oito filhos, todos casados. Ex-morador do Sítio Redinha, hoje ele mora sozinho na sua casa. Sempre com bom humor, com seus lindos cabelos brancos. Todos os domingos vai passear com seus netos na comunidade, visitar parentes, amigos e familiares.

**I6:** A sexta entrevistada é uma senhora, moradora da comunidade Redinha, com 79 anos de idade, viúva, a melhor costureira dos sítios e cidades vizinhas, mãe de duas filhas e dois filhos, um dos filhos é adotado. Atualmente ela mora com sua nora e seu filho adotivo. Muito religiosa, foi uma das fundadoras da “Legião de Maria”, sempre está presente nas missas mensais, participando da liturgia. Foi numa tarde de um sábado que fiz a entrevista, na sua residência, nós duas sentadas na cadeira de balanço, num ambiente bem tranquilo, sem barulho nenhum, ela bem a vontade se balançando na cadeira falou: tem algum tempo para encerrar a entrevista? Porque contar minha história toda, vai demorar muito (risos). Depois de muitas risadas, ela muito contente falou sobre sua infância e como era a vida da sua família naquele tempo, falou que apesar de toda simplicidade no campo, não faltava alegrias.

## **Adultos**

Foram quatro entrevistados (A1 a A4), três homens e uma mulher, com a faixa etária entre 33 a 50 anos de idade. A maioria reside na comunidade. Todas as falas foram de extrema importância para minha pesquisa, no qual todos falaram da importância da cultura do brincar para a infância das crianças e conta que é a melhor fase da vida, ser criança.

**A1:** A primeira entrevistada é uma senhora, com 33 anos de idade, casada, dona de casa, trabalha como costureira numa facção na cidade de Santana do Seridó – RN, na função de revisora final. É mãe de duas filhas e atualmente mora na cidade de São José do Sabugi-PB nas proximidades da comunidade.

**A2:** O segundo entrevistado é um senhor com 40 anos de idade, casado, é pai de duas filhas, já morou em duas cidades, mais sempre acaba voltando a morar na sua querida comunidade, hoje está morando com sua esposa e sua filha recém-nascida na comunidade. É um excelente professor de Matemática, trabalha em três escolas das cidades vizinhas.

**A3:** O terceiro entrevistado é um senhor, com 49 anos de idade, ex-morador da comunidade, casado, pai de um casal, muito religioso, trabalha como costureiro, faz sofá, é minerador, participante dos movimentos sociais, como: associações, sindicatos dos trabalhadores e tesoureiro do grupo “Legião de Maria” na comunidade.

**A4:** O quarto entrevistado é um senhor de 50 anos de idade, pai de duas filhas, morador da comunidade, um grande amigo de todos. Ele trabalha como agente de saúde da comunidade, admirados por todos, sempre está em busca de melhorias para a comunidade.

Presidente de associação, apaixonado pelo PT (Partido dos Trabalhadores), faz parte do grupo do terço dos homens e da Legião de Maria é um dos fundadores.

### **Crianças**

Foram entrevistadas seis crianças (C1 a C6) com faixa etária entre 6 a 11 anos de idade. Todas elas moradoras da comunidade.

**C1:** A primeira entrevistada é uma criança de 11 anos de idade, moradora da comunidade, filha de agricultores, mora com seus pais e sua irmã mais velha de quinze anos de idade. Mora próxima a escola onde estuda e perto de uma quadra de futebol, no qual brinca com suas amigas. Quando fui conversar com ela, estava jogando no seu computador na sala de sua casa. Comecei a conversar com ela e foi bem sincera nas respostas. Era um final de tarde e já ia fazer as tarefas da escola.

**C2:** A segunda entrevistada tem 8 anos de idade, filha de uma família bem apresentada pela comunidade, muito educada, tem uma irmã e mora com seus pais. Quando fui a sua casa era quase 10h00 da manhã, um sol muito forte, fui a pé até sua casa, parando nos pés de cajaranas e umbuzeiros. Cheguei à porta da casa, chamei por ela, a sua mãe veio e respondeu que estava em seu quarto jogando no computador, ela foi chamar e a menina veio falar comigo. Entrei sentei no sofá perto dela e comecei a conversar com ela.

**C3:** A terceira entrevistada tem 7 anos de idade, filha de um dos melhores pedreiros da região, bem conhecido por todos, tem três irmãos, sua família é bem problemática e sofrida, mas o que mais chama atenção é que sempre estão sorridentes apesar das dificuldades do dia a dia. Ela gosta de dançar e participa de eventos festivos na comunidade.

**C4:** O quarto entrevistado tem 6 anos de idade, nasceu no Rio de Janeiro, mas veio morar na comunidade. Seus pais são separados e hoje mora com sua mãe e seu irmão que veio também do Rio de Janeiro. É um garoto muito carinhoso, esperto, alegre e que respeita todos seus coleguinhas, muito apegado com sua mãe e seu irmão. Não tem contato com seu pai, mas sua mãe está presente em todos os momentos.

**C5:** A quinta entrevistada tem 10 anos de idade, mora na comunidade, uma menina muito sonhadora, criativa, gosta de fazer suas próprias modas. Tem um irmão, mora com sua mãe e seu padastro, seu pai mora na cidade vizinha no qual passa os finais de semana com ele. Fui pela manhã até sua casa, cheguei pela cozinha, pois era a única porta aberta, sua mãe estava lavando roupa em cima do fogão a lenha no qual também preparava a comida. Era a maior fumaça. Fui com a menina para a área de serviço, sentamos em cima de dois tijolos e começamos nossa conversa.

**C6:** O sexto entrevistado tem 10 anos de idade, morador da comunidade. Tem duas irmãs, menino que começou a seguir os passos do seu pai, trabalhando muito em casa e na roça. Todos o admiram por ser muito trabalhador. Saí de casa a pé e quando estava subindo uma ladeira, avistei-o, ele estava em cima de uma carroça de jumento carregando vários tambores com água do poço para casa num lugar bem distante. Fui com ele na sua casa, começamos a conversar sobre sua rotina, seu dia, suas brincadeiras.

### **3.3 Instrumentos para coleta de dados**

Foram utilizados para coletar os dados, dois roteiros de entrevistas com perguntas objetivas e subjetivas (APÊNDICE A e B) elaborado pelo autor desse estudo; bem como um gravador para registro oral dos participantes desta pesquisa.

O presente estudo também incluiu como forma de complementação aos dados, uma observação no ambiente da comunidade rural Sitia Redinha do município de São José do Sabugi- PB.

### 3.4 Procedimentos para coleta dos dados

Primeiramente foram apresentados os objetivos da pesquisa afirmando que não haveria prejuízos a pessoa, e que a participação da pesquisa seria totalmente voluntária, livre de qualquer comprometimento, os que confirmaram a participação autorizaram a gravação, em seguida foram iniciadas as entrevistas e o registro oral de forma individual e discreta.

O desenvolvimento das entrevistas se deu através de dois roteiros diferentes (ANEXO A e B) para os participantes dessa pesquisa. Para os adultos e idosos foram feitas perguntas de um mesmo roteiro de entrevistas acerca de sua infância, especialmente sobre a cultura do brincar vivenciada por eles. Outro roteiro de entrevistas foi aplicado às crianças sobre a sua infância, mas especificamente a cultura do brincar vivenciada pelas mesmas. As respostas da amostra desse estudo foram registradas por meio de gravação e áudio e em relatos escritos pelas mesmas. Fotos e registros documentais não estão inclusos, porque os idosos e adultos não tinham esses registros guardados para a realização do comparativo, e para conter só registros das crianças ficava desinteressante para a pesquisa.

As informações provenientes na literatura pela maior familiaridade com o tema, incluindo ao todo como Clifford Geertz e Robert Nisbet por sua importância em estudos sociais.

A realização das coletas dos dados por meio desses procedimentos correspondeu a um tempo de 30 dias, ocorrendo entre 1 de setembro de 2016 e o dia 30 desse mesmo mês e ano.

### 3.5 Análise dos dados

Os dados foram avaliados utilizando-se a estatística descritiva, e os resultados foram apresentados em tabelas e na análise de conteúdo sobre a fala dos participantes, conforme se apresenta abaixo.

## 4. As transformações da cultura do brincar no sítio redinha.

Neste capítulo nossa abordagem se dará em relação aos dados quantificados da amostragem da pesquisa, bem como a análise das falas transcritas dos entrevistados, fundamentadas em alguns dos teóricos pesquisados, a partir das transformações vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa e da cultura do brincar no Sítio Redinha, situado no município São José do Sabugá - PB.

### 4.1 Caracterização da Amostra

A caracterização da amostra refere-se aos dados de identificação dos entrevistados, relacionados ao sexo e a idade.

**TABELA 1.** Caracterização da amostra com relação ao sexo (nº: 16).

Variáveis	Sexo	Quant.	%
Crianças	Masculino	02	34
	Feminino	04	66
	Total	06	100
Adultos	Masculino	03	83,4
	Feminino	01	16,6
	Total	04	100
Idosos	Masculino	02	34
	Feminino	04	66
	Total	06	100

**FONTE:** Dados da pesquisa, 2016. Sítio Redinha. São José do Sabugi – PB

A Tabela 1 apresenta a caracterização da amostra com relação ao sexo. 02 (34%) das crianças entrevistadas são do sexo masculino, a grande maioria 04 (66%) são do sexo feminino. A grande maioria dos adultos é do sexo masculino, apenas 0,1 (16,6%) são do sexo feminino. Com relação aos idosos pode-se perceber que 0,4 (66%) são do sexo feminino e 0,2 (34%) são do sexo masculino

**TABELA 2.** Caracterização da amostra quanto à idade.

Variáveis	Idade	Sexo	%
Crianças	6 a 8	02 (F) 1 (M)	50
	9 a 11	02 (F) 1 (M)	50
	Total	06	100
Adultos	33 a 39	01 (F) 01 (M)	50
	40 a 50	02 (M)	50
	Total	04	100
Idosos	65 a 70	02 (M) 01(F)	50
	71 a 79	02 (F) 01(M)	50
	Total	06	100

**FONTE:** Dados da pesquisa, 2016. Sítio Redinha. São José do Sabugi - PB.

A Tabela 2 mostra a caracterização da amostra quanto à idade, onde três crianças (50%) encontram-se na faixa etária de 6 a 8 anos, o mesmo percentual encontra-se as crianças de 9 a 11 anos. Os adultos 03(50%) estão com idade 33 a 39 anos e 40 a 50 anos, respectivamente. Entre os idosos 03(50%) afirmam possuírem idade entre 65 a 70 anos o mesmo percentual respondeu 71 a 79 anos.

#### 4.2 O contínuo e descontínuo da cultura do brincar para idosos, adultos e crianças.

Os dados foram analisados de acordo com a coerência da fala dos entrevistados, à luz da análise de conteúdo (Fonte: Dados da pesquisa, 2016).

No desenvolvimento da realização das entrevistas com os idosos e adultos que residiram ou residem no Sítio Redinha, município de São José Sabugi-PB, indagou-se sobre “Como era a comunidade naquela época?”.

Na distribuição do apanhado de opiniões dos idosos e adultos pedimos para que os entrevistados dissessem como era a comunidade no tempo deles. Obtiveram-se os seguintes resultados, conforme nos mostra o apanhado de falas abaixo fundamentadas nos teóricos pesquisados:

A Redinha naquele tempo era muito bom, porque tinha muita planta, muito algodão, muita mangueira, muita pinheira, cajueiro, tudo era muito bom. Muito imbuzeiro, tudo era bom porque tinha muita fruta. Era muito bom naquela época, dancei muito forró, tocava instrumentos, meu irmão tocava violão e eu tocava no reco, era bom. Apanhava muito algodão, eu trabalhava muito (I1, mulher, 75). Naquela época não se tinha muita diversão como se tem hoje (I2, mulher, 77). Naquele tempo não tinha televisão, aí tinha rádio, naquele tempo era rádio, aí a gente pegava e colocava lá” (I4, mulher, 70). “Era muito sacrificada, eu achava tão sacrificada, que eu mesma só possuía dois vestidos, um feito de chita, ninguém nem queria usar, e adorava quando uma tia minha que tinha uma *budega*, despejava aquele açúcar no caixão e me dava o saco pra eu fazer um vestido (I6, mulher, 79).

Começou sem energia, não tinha energia, tinha radio de pilha, nós não assistíamos nada, ai depois foi mudando, chegou energia, ai nós tivemos condições de comprar uma televisão de preto e branco das pequenas, foi à primeira televisão que vovó comprou ai pronto, foi evoluindo (A1, mulher, 33).

As crianças tinham dificuldade, de casa para a escola, às vezes não tínhamos nem alimentação para levar e nesse tempo nem tinha merenda, agora assim, cada um fazia com que cada um fizesse o seu brinquedo, já que não podia comprar, cada um fazia o seu para brincar. Cada um pegava uma coisa, uma caixinha para fazer um carro, as meninas procuravam uma espiga de milho para fazer os cabelos com boneca de milho e como não podia comprar presente, fazia isso mesmo. E todos sempre ajudavam os pais na agricultura, mas dinheiro era difícil (A4, homem, 50).

Como se vê acima, para os entrevistados há certa nostalgia do tempo vivido, mesmo com as dificuldades de um ou de outro, pela simplicidade da vida ou pelo fato de estarem vivendo na comunidade rural - sem energia, pouca condição financeira para ter luxos, e pouco acesso a tecnologias da época, a TV foi a única citada, mas tinham rádio a pilha. Há, no entanto, nas falas destacadas alguma boa lembrança dos tempos vividos, e certamente aquilo em maior ou menor grau de recursos econômicos era positivo, e como tal era próprio da cultura daquela época – meados dos anos de 1950.

Neste sentido, tudo isso tem a ver com a definição de cultura de Tylor, em 1871, que diz ser cultura o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje (apud LARAIA, 2006).

Sobre as falas acima podemos inferir que, sem dúvida, o campo que se configura como um ambiente praticamente natural, que tem vegetação e fauna diversificada, favorece a prática de brincadeiras de forma mais atraente e com mais liberdade. Dessa forma, evidencia-se que a cultura do brincar do campo acontece de forma mais natural e com bem menos restrições, quando comparada a do meio urbano.

Entretanto, o campo é um local que na maioria das vezes é ocupado por famílias de agricultores humildes. Portanto, a vida no campo exige um esforço maior dos seus moradores para sua sobrevivência, logo a infância lúdica das crianças pertencentes a essas famílias é trocada por uma responsabilidade precoce ao passo que as mesmas são incluídas no trabalho de casa pelos pais para ajudar em seu sustento, desenvolvendo atividades como: plantio, colheita e a lida com animais.

Para o questionamento “Como eram as brincadeiras naquela época?”, obtivemos as seguintes lembranças:

Brincávamos todos juntos. Brincavam tudo misturado, as professoras ficavam olhando... Eu brincava de roda, ciranda cirandinha, essas coisas assim, da toca. Não tinha tempo para brincar em casa, só quando ia para escola, brincava no recreio. A gente brincava sabe com o que? Nós pegávamos uns sabugos, duas tiras de pano, fazia como umas mocinhas, aí a gente brincava, fazia as casinhas com pedras, repartia o quarto, a sala, ai a gente botava as bonecas, ai a diversão da gente era essa. Brincava no terreiro. (I1, mulher, 75)

A gente brincava muito de pular corda, saltar nas barrocas (risos), era muito divertido saltar, é tanto que uma vez desmenti até meu pé [torceu o pé] de tanto saltar (I2, mulher, 77).

A minha infância foi vivida toda na agricultura junto com meus pais. Tempo não tinha muito porque tínhamos que trabalhar para se sustentar. As diversões que nós tínhamos naquele tempo era o forró

pé de serra, aqueles casamentos que tocávamos; tudo tranquilamente, essa era a diversão que nós tínhamos naquela época (I3, homem, 68).

Como se diz, as minhas brincadeiras eram: brincar de roda, uma segurando na mão da outra e fazendo aquela rodada, era muito bom, e a gente só se juntava no domingo, as amigas, porque na semana a gente trabalhava e outros eram trabalhos da roça (I6, mulher, 79).

Quando eu era criança brincava muito de pular corda, esconde-esconde com meus irmãos e amigos, passa anel, amarelinha, corrida de Argolinha e barra-bandeira (A2, homem, 40).

As brincadeiras que a gente fazia era pegar um pedaço de pau, amarrar uns cordões e ficar brincando dizendo que eram os cavalos. (risos). Essas eram as diversões da minha infância e meus irmãos, porque não estudávamos porque pai só queria que a gente trabalhasse. Era uma infância muito difícil. Os momentos de brincar era a noite, se juntava mais a noite para brincar. Tinha futebol à noite, quando a noite clareava íamos brincar, no clarão da lua, encarnados [time vermelho] contra azul num campo que Zé de Bau fez. Já era uma diversão melhor (A3, homem, 49).

Apreende-se das falas acima destacadas que os entrevistados tiveram uma infância saudável, mas também com algumas dificuldades, pois precisavam trabalhar para ajudar os pais na agricultura e nos trabalhos domésticos. Suas brincadeiras eram simples e realizadas sempre ao ar livre, e mesmo que não era de todo “o brincar” porque a questão do trabalho vinha primeiro, ainda assim o entendimento da brincadeira estava nas entrelinhas.

Um contínuo no discurso dos idosos e dos adultos se apresenta quando estes dizem que brincavam de roda, bonecas criadas artesanalmente - sabugo, pelos idosos e pano pelos adultos. Um adulto (A2, homem, 40) cita que brincava de pular corda, esconde-esconde, passa anel, amarelinha, corrida de Argolinha e barra-bandeira, brincadeiras estas, que mesmo não citadas pelos idosos entrevistados, estava também em sua realidade por representar uma cultura local. No dizer de Medeiros (2010), estas são o compartilhamento e realização de brincadeiras do repertório tradicional, patrimônio cultural da infância e, portanto, da sociedade em geral (p. 63).

Outras formas de brincar citadas pelos entrevistados são as brincadeiras livres - no terreiro, pular poças d'águas e correr de cavalos feitos de pedaços de pau, além do futebol e/ou nas horas que estavam trabalhando na roça ou tocando em casamentos.

Isso demonstra o que diz a literatura quando mostra que a brincadeira, entendida em seu aspecto livre ou sobe a forma de jogo com regras, possui uma função simbólica e funcional. Para Brougère (1995, p.18) “elas se fundem, o valor simbólico é a função.” ainda para este autor, a brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa.

É perceptível que “o brincar” de uma maneira ou de outra esteve e está presente na história de vida dessas pessoas, embora com pouco tempo para brincarem, pois naquela época, segundo os idosos entrevistados, mulheres e homens, o trabalho era uma prioridade, depois os estudos e só depois as brincadeiras.

No que se referem às mudanças, os entrevistados disseram:

Muita mudança, tem diferenças, porque hoje tem, nas escolas mesmo tem, as festas do São João, com muitas crianças e naquele tempo não tinha nada disso, nenhuma comemoração, a gente ia só para estudar mesmo... Houve uma grande mudança mesmo, naquele tempo pra a gente estudar era maior sacrifício pra gente estudar, comprar lápis, caderno, tudo era por conta dos pais. E hoje tudo tem né. Hoje os alunos tem tudo nas escolas, o Governo paga até pra estudar. Naquele

tempo era com o dinheiro só dos pais. Não tinha merenda, e hoje em dia tem, a gente levava rapadura pra comer (I2, mulher, 77).

Homens e mulheres tinham muito tempo pra brincar não, porque tinham que trabalhar desde cedo, ou trabalhava ou morria de fome, era um tempo que ninguém tinha nada não. E hoje tem toda facilidade, todo mundo tem moto, carro, tem isso e aquilo, mais não dou valor não, para mim antes era melhor. (I5, homem, 76).

Os tempos mudaram, a infância de tempos atrás já não é igual à de hoje. Antes se passava mais tempos com os nossos familiares em rodas de conversas, ouvindo-se os mais velhos contarem história, piadas e anedotas. Ficamos mais tempos na mesa nas horas das refeições e nas calçadas. Dava-se valor aos brinquedos dos mais simples aos melhorzinho conforme as nossas poses, ao brincar com outras crianças, como correr para se esconder, entre outras coisas, até que apareceu a Internet, os vídeos jogos, os tabletes. Somos a última geração de pessoas que se recorda da infância sem Internet, sem tele-móveis ou tabletes. Sem violência sem medo (A2, homem, 40).

No tocante ao brincar nos dias de hoje, registram:

Hoje em dia as crianças não respeitam mais. As crianças hoje não querem mais brincar. As brincadeiras de hoje não são agradáveis como as de antes. Hoje tem internet, televisão, tem energia. Antes quando davam 6 horas da tarde já estávamos com as redinhas armadas (I1, mulher, 75)

As brincadeiras hoje, ninguém quer saber de brincadeiras, compram brinquedos mais não brincam, não querem brincar mais, e também não aprendem. E por aqui todo mundo tem televisão (I6, mulher, 79). Antigamente não existia internet, e hoje em dia é tudo com celular, coisa que naquele tempo não existia, tudo mudou. Piorou, porque tem criança que não solta o celular da mão, e isso é errado, erradíssimo, porque deixa de estudar para ficar com o celular (A1, mulher, 33).

Os tempos mudaram, a infância de tempos atrás já não é iguais há de hoje. Antes passava-se mais tempos com os nossos familiares em rodas de conversas, ouvindo-se os mais velhos contarem história, piadas e anedotas. Ficamos mais tempos na mesa nas horas das refeições e nas calçadas. Dava-se valor aos brinquedos dos mais simples aos melhorzinho conforme as nossas poses, ao brincar com outras crianças, como correr para se esconder, entre outras coisas, até que apareceu a Internet, os vídeos jogos, os tabletes.

Nas duas últimas questões lançadas (sobre as mudanças e o brincar hoje), vimos que transformações na vida das pessoas são percebidas na comunidade com o passar do tempo e estes sujeitos foram vendo as mudanças acontecerem, mas “o brincar” estava lá, intacto.

Nos discursos acima, destacamos como pontos importantes das falas as mudanças em comparação aos anos de 1950, como o aparecimento na comunidade dos meios de transporte e de comunicação (carro, moto, TV, internet, telefonia móvel). O trabalho árduo ainda é citado como uma continuação em ambos os grupos de entrevistados. Como mudanças eles citam as atividades escolares que de certa forma tem algum momento que para eles são considerados brincadeiras como as festividades e ou momentos de descontração – São João e datas comemorativas, hoje viáveis de serem realizadas nas escolas pela melhoria e investimento na educação.

Antes, o que vivenciavam era somente o desfile de Independência e as festividades religiosas, a principal delas o encerramento da festa do mês dedicado a Maria (vulgarmente

chamado de Derradeiro de Maio), que ainda é um continuo nos dias de hoje. O novenário de 31 dias é encerrado com uma grande festa na comunidade.

Destaques ainda para as falas sobre a mudança de compromisso com as relações familiares (mais simples, respeitosas e fortes) e a violência presente em todas as cidades, no campo isso também é uma constante atual.

Sobre o brincar, há no discurso dos entrevistados certo desgosto porque em seus dizeres, a tecnologia chegou e tomou conta de tudo, inclusive das brincadeiras, e a simplicidade das vivências - idosos e adultos, não é mais a mesma.

Como sabemos os ambientes rurais e urbanos apresentam características materiais e simbólicas distintas, o que contribui para uma vivência lúdica diferente entre as crianças desses ambientes, assim como afirma Silva, Pasuch e Silva (2012) que,

As crianças das áreas rurais estão submetidas às mediações materiais e simbólicas que também incidem sobre as crianças das cidades, assim como delas se diferenciam, particularmente em relação aos grandes centros urbanos, por viverem também mediações próprias de seus grupos sociais (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 77).

É no campo que as brincadeiras contribuem para uma maior socialização entre os sujeitos, ou seja, o ato de brincar acontece com mais contato pessoal, já que não há o contato intenso com o meio digital e aparelhos eletrônicos que proporcionam um divertimento mais privativo e individual, o que antes era coletivo e mais saudável, a contar pelas correrias e reuniões em famílias na comunidade. Ficou claro nas falas dos adultos e idosos certo descontentamento com essas tecnologias, e novos aparatos usados para “o brincar”.

No contraponto das contribuições das crianças entrevistadas no que se refere às suas vivências a cerca do brincar nos dias de hoje, percebemos ainda bastante relação (continuo) e poucas diferenças (descontínuos).

De acordo com Kramer (2007), crianças são sujeitos sociais e históricos, distintos pelas contradições das sociedades em que estão fincadas. Elas são fruto da cultura e lançadas na cultura no espaço em que se inserem e que lhes é atual. Por isso, não desenvolvem uma comunidade isolada, mas, são componentes de um grupo e suas brincadeiras espalham esse pertencimento.

E por colocar-se nesse contexto histórico e social, as crianças aperfeiçoam sua experiência social e cultural do brincar através das relações que veiculam com os outros que vieram antes deles – avós e os adultos, que incluem seus pais.

Ainda segundo o autor supracitado o brincar é um conhecimento de cultura formidável, não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o trajeto de vida de qualquer ser humano. As crianças brincam, e isso é o que as distingue, independente da época.

Para ilustrar essa afirmação, devemos atentar que mesmo antes do brincar com os objetos, vem o brincar consigo mesmo e com as pessoas. O brincar com o corpo é descoberta. As primeiras brincadeiras do bebê estão relacionadas à descoberta do eu corporal: lidar com o seu corpo é uma grande e importante brincadeira das crianças (MACHADO, 2003).

O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que elas têm (BORBA, 2007).

A brincadeira criativa e imaginária, enquanto forma infantil de conhecer o mundo vem sendo ameaçada pelas representações disseminadas pelas mídias. Os bonecos de

super-heróis ou os videogames inspirados em produções televisivas demonstram que os significados do brincar são pautados externamente.

A brincadeira é um fenômeno cultural que sintetiza os valores do grupo no qual se desenvolve. Sua essência é a espontaneidade, e seu teor, a liberdade. Brincar pressupõe uma aprendizagem social. Aprendem-se formas, vocabulário típico, regras, modos de atuar coerentes. Neste encontro a brincadeira será discutida enquanto patrimônio cultural, portanto, além da visão funcionalista com a qual a escola trabalha (NEIRA, 2014).

Postman (1999) explica que na atualidade, as brincadeiras infantis foram “adultizadas”, de modo que um jogo infantil se tornou profissionalização e motivo de preocupação dos adultos. Não se observa mais com tanta intensidade marcas que lembrem um mundo infantil separado do mundo dos adultos (MÉLO, IVASHITA, RODRIGUES 2009, p. 315).

Nos dados da pesquisa com as crianças, percebemos que o brincar para as elas têm outros significados. Obviamente, todas as entrevistadas (C1 a C6) quando questionadas se brincavam, todas disseram sim, o que diferencia o modo ou a forma de brincar é a condição econômica da família e/ou se as brincadeiras são para meninos ou para meninas.

Percebemos que as brincadeiras e os locais em que realizam são quase sempre nos terreiros (C1, menina, 11) ou nas dependências da casa (área de serviço, quarto, garagem), relatados por C4, menino, 6 anos e C2, menina, 8, enfim, os mesmos dos pais e avós, apenas com as melhorias de condições financeiras e/ou de infraestrutura.

Uma observação a se fazer, é a regularidade das brincadeiras e como as crianças brincavam, pois, mesmo no terreiro ou nas imediações de casa, os idosos e adultos tinham apenas os irmãos e amigos mais próximos para brincar porque as casas eram distantes umas das outras, e mesmo assim havia uma integração das brincadeiras e entre eles. Atualmente, isso se modifica, mesmo sendo as casas próximas, infelizmente não se vê tanta interação entre eles nos terreiros, sendo brincadeiras em menos número de pessoas e/ou apenas dentro de casa.

Destaque para a fala de C6, menino, 10 anos que disse gostar de brincar, mas não tem tanto tempo, porque ajuda o pai em casa, buscando água na carroça de burro com minha irmã. E quando brinca, prefere ir aos imbuzeiros, subindo lá em cima com a irmã, marca presente também nas falas e vivências dos idosos e adultos.

Sobre essa realidade podemos citar Gobbi e Finco que afirmam que “a vida das crianças no campo revela uma infância livre com a possibilidade de espaços singulares para brincadeira em meio à natureza” e Morais e Pasuch, afirmam que “essa sensação de liberdade representa a vida do campo (apud Oliveira e Silva Siva e Martins, p. 271, 2013)”.

Na relação das brincadeiras prediletas, foram citadas diversas, das quais temos boneca – que nos dias de hoje já são bonecas de verdade e bem mais caras, já que as condições econômicas melhoraram, diferente das bonecas citadas pelos idosos (sabugo) e adultos (pano); bola, escolinha, esconderijo, bila no buraco (bola de gude), cantigas de roda (Terezinha de Jesus, Ciranda), amarelinha, peniquinhos (brincadeira de origem Africana também conhecida como Cinco-Marias), casinha, verdade e desafio, pular corda, Toca, Saci-Pererê, Cantigas usando o corpo (Chiclete, Era meia-noite, Bola de Fogo), subir nas árvores e jogos na internet ou celular (este último lembrado e citado apenas por C2, menina, 8).

Observa-se que algumas dessas mesmas brincadeiras são citadas pelos adultos e idosos, muitas delas só (re) configuradas com outro nome ou outra forma de brincar. Apareceram nos três públicos entrevistados: boneca, bola, as cantigas de roda, pular corda, esconde-esconde, brincadeiras ao ar livre e imaginativas (casinha, subir em árvore, etc).

A que se dizer que toda essa revolução tecnológica que está no centro das grandes transformações, que ocorrem em todos os aspectos da vida humana e impulsionam, não

apenas a economia e a mercantilização, mas também o elemento mais importante para o desenvolvimento: o conhecimento. Essas transformações incluem novas relações de trabalho, novas concepções de tempo, de espaço, de mundo, de infância, bem como novos estilos de vida, novas identidades.

Enfim, isso nos leva a crer que o presente e o futuro da humanidade estão indelevelmente marcados pelas tecnologias, e a questão que se coloca não é só como as tecnologias são usadas, mas se influenciam na forma como a sociedade encara a infância e, em particular, suas brincadeiras. No entanto, e ao fim dessa análise, tivemos a confirmação que mesmo influenciados pela tecnologia (lembrada apenas na fala de uma das crianças entrevistadas), o brincar permanece presente na comunidade e sua cultura é que pode ter sofrido transformações ou influência destas.

## **5. Considerações Finais**

O presente estudo foi realizado na comunidade Redinha no município de São José do Sabugi-PB, com objetivo de compreender as transformações pelas quais a cultura do brincar sofreu na comunidade.

Através dessa pesquisa, foi possível perceber que a criança que brinca vive uma infância alegre e saudável, pois o brincar é uma necessidade básica dessa fase, é essencial para o desenvolvimento motor, emocional, social e cognitivo e possibilita a criança vivenciar momentos prazerosos, além de permitir o desenvolvimento de habilidades e competência à sua convivência social.

Observou-se a partir das falas dos sujeitos pesquisados, que o brincar como nos moldes antigos, citados pelos adultos e idosos, não foi abandonado pelas gerações atuais, apenas sofreram modificações pela própria transformação dos costumes da própria comunidade, já influenciados por uma nova cultura de viver no campo, campo este com as mesmas oportunidades vivenciadas na vida urbana (energia elétrica, rede de telefonia, internet, etc).

Pudemos perceber in loco e ao longo das considerações dessa pesquisa, que o brincar como uma ação criativa proporciona às crianças se apoderarem das práticas sociais, específicas dos grupos aos quais pertencem, bem como é uma atividade que melhora a construção da cultura de pares e a construção das culturas infantis da atualidade, fundamentais para que as crianças recriem e transformem a realidade.

Os dados obtidos nas entrevistas nos forneceram informações, de que as transformações das brincadeiras são percebidas na comunidade, acerca do passar do tempo e através das constantes mudanças que aconteceram atualmente. As brincadeiras mesmo não sendo mais as mesmas, não deixaram de existir. Atualmente, há as que preferem usufruir do uso de novas tecnologias, entre elas o celular, o computador, o tablet, etc, mas o brincar ainda é uma atividade que nunca se esgota, apenas se modifica com o acompanhar das transformações sociais.

É importante ressaltar a relevância social desse estudo, uma vez que proporciona uma compreensão sobre o brincar, e suas contribuições para a consolidação de uma educação infantil de qualidade, que oportuniza a criança um desenvolvimento sadio e feliz, mediante as interações que lhes são proporcionadas através de brinquedos, jogos e brincadeiras, independente do tempo ou do espaço em que se viva.

## Referências

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. (M.V. Mazzari, Trad/. São Paulo: Summus, 1984.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Cultura Infantil**: problematizando a ludicidade e o ser criança hoje. XIX ENDIPE, Anais do UFSM, 2008. 12 págs.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. ibge.gov. br. Disponível em: São José do Sabugí [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Jos%C3%A9\\_do\\_Sabugi](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jos%C3%A9_do_Sabugi). Acesso em 25 de setembro 2017.

BORBA, Ângela Meyer. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil**. In: BRASIL/MEC - Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BROUGERE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. In: ALVES, Álvaro M.P; GNOATO, Gilberto. **O brincar e a cultura**: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. Psicologia em Estudo, Maringá, v.8, n.1, p.111-117, jan./jun.2003.

BROUGERE, Gilles. Brinquedo e Cultura. Traduzido por Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cotez, 2001. In: KISHIMOTO, Tisuko (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Culturas Infantis**: Conceitos e Significados no Campo da Pesquisa e no cotidiano da Educação Infantil. PPGE/ UFSC. 10 págs.

DA ROS, Silvia Zanatta. **Brincadeiras Infantis e relações sociais**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n.22, p. 139-155.

ECO, Umberto. Huizinga e o jogo. In: **Sobre os espelhos e outros ensaios**. São Paulo: Nova fronteira, 1985.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchila. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2007.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-21.**

LARAIA, Roque de Barros, 1932 – **Cultura: um conceito antropológico**. 19. ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7- 63.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de; LIMA, José Milton de. **A ludicidade como eixo das culturas da infância**. n. 27, p.207-231, 2013.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. Edições Loyola, 2003.

MEDEIROS, Maria Lucia. **A Cultura da Infância e a formação do professor**. Cadernos CENPEC 2010 n.7. p.60-65.

MELO, C. S, IVASHITA. S.B, RODRIGUES: POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2009.

NEIRA, Marcos. **A brincadeira é livre!** Carta Fundamental, n.60, agosto 2014.

NISBET, Robert A. Comunidade. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (comp.). **Sociologia e Sociedade**. 12a Ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.,1987.

PEIXOTO, Sérgio Elísio. **Comunidade e desenvolvimento Agrícola**. Núcleo de Estudos Ambientais e Rurais - Nuclear UFBA. 2006. 18 p.

OLIVEIRA E SILVA, Isabel de; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). **Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências**, 2013, p. 13-89; 248-275.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. (tradução de Suzana Menesca de Alencar Carvalho e José Laurínio de Melo). Rio de Janeiro: Graphia,1999.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Universidade de Brasília. Paidéia, 2006, 16 (34), págs.169-179.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade**. (Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho), 2003, 22 págs.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

## Cadernos do FNDE

Página da revista:

<https://www.fnde.gov.br/publicacoes/index.php/cadernosFNDE>

## Digital education and social assessment. A research agenda

Educação digital a avaliação social. Uma agenda de pesquisa

Alessandro Aveni<sup>1</sup>

1 - Universidade de Brasília, UnB, Brasil

**Informação do artigo**DOI: [10.5281/zenodo.8000230](https://doi.org/10.5281/zenodo.8000230)ARK: [31127/cfnde.v4i07.45.g25](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:br:cfnde.v4i07.45.g25)

ISSN: 2675-1925

Recebido em: 04/12/2022

Aceito em: 17/05/2022

Publicado em: 02/06/2023

**Palavras-chave:**Educação.  
Educação digital.  
Impacto Social.**Keywords:**Education.  
Digital Education.  
Social Impact.**Resumo**

O artigo tem como objetivo iniciar uma agenda de pesquisa e relatórios de avaliação sobre educação digital e suas políticas de planejamento público. Pesquisas e evidências acadêmicas demonstraram que a discussão sobre esses assuntos está focada em métodos e plataformas, mas falta uma avaliação do impacto social dessas novas formas de aprendizado aceleradas pela propagação da pandemia de Covid-19. A emergência não poderia ser uma espécie de autorização ampla para continuar o modelo emergencial sem uma discussão que abranja impactos sociais e políticas futuras. Também na Europa, onde há um controle do impacto social, o problema da exclusão social devido a aceleração digital na educação é carente de relatórios com um foco social. A aceleração da educação digital deve ser criteriosamente avaliada com avaliação de impacto social e análise de risco das políticas vigentes com uma agenda de pesquisa.

**Abstract**

The paper aims to define a research agenda and assessment reports about digital education and its public policy planning. Academic research and shreds of evidence have demonstrated that a discussion about digital education is focused on methods and platforms but there is a lack of social impact assessment of these new forms of learning accelerated by the pandemic spread of Covid-19. The emergency could not be a sort of wide authorization to continue the emergency model without a discussion that encompasses social impacts and future policies. In Europe, where is control of social impact the problem of social exclusion due to education digital acceleration lacks focused reports. A digital education acceleration must be asses with social impact assessment and risk analysis of the actual policies with a research agenda.



<sup>1</sup> Bacharel em Administração e Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília-UnB, Doutor em Ciências Políticas pela Universidade Statale de Milano e em Administração pela Universidade Commerciale Luigi Bocconi di Milano ambas na Itália. Possui também Especialização em Estratégia Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas-FGV

## 1. Introduction

After Covid-19 spread, all educational systems in the world experimented an acceleration to virtual education. Some Nations were more prepared others less but all had to face not planned issues. The problems raised non only from the platforms (hardware and software) to provide basic virtual education but also from the curricula and the content of the courses, the evaluations, the readiness, and the skills of the teachers to provide lesson hours. Finally, also the students and their families felt issues to improve motivation and approaches to visual teaching.

In this context, many discussions about the methods, the information technology, and, of course, the innovation itself were raised. In contrast, the human side was surprisingly neglected. But the social impact evidence was a raise of social exclusion between the digital concentration of places and income and other situations. This digital transformation impacted mostly less favorite income students. Teaching with new technology is not in discussion, as well as innovation and digital education, but the discussion is about discrimination and exclusion and how digital education could be a way to differentiate and exclude people.

The democratization of information is running with the internet spread and its use but there are some things that allow this democratization: good internet connections, hardware and software of the last generation, and time/education to use it. If the digital education policy is supporting only one way (i.e., the propriety or possession of digital devices) and is not supporting the social side of the innovation a gap will be the result.

In this paper, we discuss the reverse of digitization, or the exclusion that occurred when new technologies were so easily adopted whiteout assess social impacts. The goal is to clarify why and when digitalization could be bad and to ask for more attention in education policies and use of report assessment like social impact assessment

A research agenda is the result of an open discussion in society to decide the strategy of digital education, the use of innovation in education, and the results expected. With this paper, we aim to contribute and provoke a discussion on it.

## 2. Methodology

The paper adopts the hypothesis that education and learning based on actual digitalization policies could exclude more than include students and concentrate benefits on high-income citizens not low income increasing the education gap between rich and poor.

To demonstrate the hypothesis, we use it in the first phase of bibliographic methodological research using secondary data reports. In the second phase, we discuss what is a social impact assessment. Finally, we show the elements not included in the social impact assessment that put at risk all benefits of digitalization and the democratization of information and learning with digital education

## 3. Discussion and Results

To start the discussion, we can say that new forms of digitalization are supported today, and it is evidence for all us, by the acceleration of mobile technology that allows us to be connected to the internet everywhere. Internet applications then allow us to perform operations, i.e., bank operations, without the clerk. Telephone and communications also are included in mobile devices like telephones, smartphones, and tablets.

Education in other sectors is also affected by this digitalization and mobile technologies rising. Although innovation was started at the end of the last century. along

with the Covid-19 emergency, all institutions in the world experimented massively with line or distance education like never before (AVENI, 2021)

As in the other sectors, the social impacts of new technology and digitalization were huge and contributed to increasing the social gap between generations and communities. The income spent to buy new devices is also a problem for families with high and low incomes. But it will impact the practice of using them too. Last but not least the location in which the family is leaving is a differentiation or exclusion.

The generation gap is a cultural one, when people with less familiarity with new technologies, like seniors, cannot use new technologies and instruments, and have no money to spend to buy new devices. The community gap depends on the installations of repeaters, digital fibres, and internet networks in all locations and municipalities, been favorite big cities and research centres against low-density and rural communities, but also slums and low-income residences in the cities.

In sum who live in suburbs and outside the cities and with low income are the most affected (and more the senior citizens) which is exactly the opposite of the initial goal of the digital network like the internet. The Internet was created exactly to distribute knowledge and not to concentrate it and control information. However, these are the actual use perception of common people.

Seeking network, income, and location differences that are social characteristics, we need to clarify the definition of virtual or digital education and the connection between digital education and its social impact. Today teaching exceeds presence and personal contact. In fact, the difference between online learning and distance learning is location and location is a social variable although neglected in most social reports unless in new geography reports that include social variables.

Online learning (sometimes called eLearning) is used as a blended learning technique along with other teaching strategies. Online learning is a supplemental way of mixing things up in your classroom to provide learning opportunities for your students. Students have an instructor while working through their digital lessons and assessments.

When using distance learning the instructor uses digital forms of communication such as messaging apps, video calls, discussion boards, and you're learning management system (LMS). It is a method for delivering instruction, not a variation in teaching. Students work online at home while the teacher assigns work and checks in digitally. So that the interaction between you and your students differs as well by the differences in location.

Due to the threat of COVID-19 while keeping faculty, staff, and students safe from a public health emergency many institutions have opted to cancel all face-to-face classes, and move their courses online. But moving instruction online enables the flexibility of teaching and learning anywhere, anytime, was rude and at a speed unprecedented experimented.

Support personnel and teaching teams typically supported small teaching online and weren't able to support all faculty online teaching in the short time needed because of the speed of the spread.

Moreover, institutions made different decisions and investments, resulting in widely varying solutions and results from one institution to another. Online learning resulted in lower quality than face-to-face learning, not because of the method itself but because of all the difficulties of support, preparation of class, and last but not least the teacher preparation.

The highly variable design solutions resulted and that have been developed and implemented emerged: distributed learning, blended learning, emergency remote

teaching, mobile learning, and others. These were slightly different from the two main methods explained above, i.e., Online and distance learning.

Distributed learning is a multi-media method that includes a mix of Web-based instruction, streaming video conferencing (webinar), face-to-face classroom time, distance learning through television or video, or other combinations of electronic and traditional education

Blended learning effectively replaces some of the face-to-face contact time rather than supplementing it. It is a mix of technology-mediated and web-enhanced instruction, and combines online educational materials and opportunities for interaction online with the physical presence of both teacher and student, with some elements of student control over time, place, path, or pace.

The Covid-19 "emergency remote teaching" has emerged as a common alternative too, in which the presence lesson was substituted by a video lesson. Today was also substituted by adding homework, to sum up, the effective number of hours due to developing the contents. This form of teaching, when adopted without strict control of the homework done, resulted in reduced learning hours and weak preparation at the end of the learning cycle.

### **Bibliographic methodological research**

According to the TU.S. Department of Education, Office of Educational Technology, Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity, (2012) the use of technology as productivity twas suggested when technology is coupled with organizational changes (ATHEY AND STERN 2002; ATKINSON AND MCKAY 2007; BRYNJOLFSSON AND HITT 2000, MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE 2000, 2002). Always according to this report, some studies have shown that universities that use online learning had significant savings (BUZHARDT AND SEMB 2005; COHEN AND NACHMIAS 200); GORDON, HE, AND ABDOUS 2009; LOVETT, MEYER, AND THILLE 2008).

Thus, transforming American Education Learning Powered by Technology is the goal in the U.S. for all levels of the educational system to redesign processes and structures to leverage the power of technology. This stress to improve learning outcomes while making more efficient use of time, money, and staff that fit into a firm process is the goal declared. To do this it is needed to design and build key constructs and measures that will support increasingly real-time, integrated learning analytics for students, teachers, and administrators develop the technical and human infrastructure needed to plan and implement productivity analyses and use their results appropriately.

Moreover, the U.S. research made suggestions because of the complexity of implementations and the relative novelty of online learning with children. It was suggested to research to identify the conditions and practices of which combinations of technological affordances, subject domains, roles of adults, and instructional and assessment approaches work best for particular types of students. and with special needs deserve special attention.

The report also suggests to understand what need between Internet access, technical aptitude, independent learning skills, or adult supervision is provided and are necessary to engage fully in learning online. The question remains of which implementation characteristics are associated with success for at-risk students and students with disabilities. Another question is the degree to which access to technology and learning content presents barriers for student participation and success in online learning programs. More research must be developed because the available research does not speak to guidelines for practitioners regarding how and under what circumstances

teachers, mentors or facilitators can best be deployed through online interactions rather than face-to-face.

Other problems are the appropriate teacher credentials and teacher-student ratios, appropriate roles for teachers given particular students and content, types of services instructors and moderators provide online, the cost-effectiveness of materials developed to support student learning without adult support relative to other models, barriers slow the adoption of innovation in schools and districts., incentives can be provided to encourage innovation.

But the focus of the reports was always to show an increase of people that completed the educational cycle. Following (IRWIN et al., 2022) a new report in 2022, Between 2010 and 2021, rates of educational attainment have increased at all levels in the United States. Educational attainment rates among 25- to 29-year-olds increased at each attainment level. The percentage who had completed at least high school 64 increased from 89 to 94 percent, the percentage with an associate's or higher degree increased from 41 to 49 percent, the percentage with a bachelor's or higher degree increased from 32 to 39 percent, and the percentage with a master's or higher degree increased from 7 to 9 percent as shown in figure 22 pg.30 of this report.

Also, the percentages who had completed at least high school increased for those who were Asian (from 94 to 98 percent), White (from 95 to 96 percent), Black (from 90 to 94 percent), and Hispanic (from 69 to 88 percent). In March 2021 into the coronavirus pandemic, the employment rate of 25- to 34-year-olds was higher for those with higher levels of educational attainment. That was not a surprise because only demonstrates that the income bracket of the top productivity level is reached at the top productivity age with the top educational level (IRWIN et al., 2021).

European Commission (2022) Published Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic and reports that this exacerbated existing educational inequalities (EUROPEAN COMMISSION,2022A, 2022B, EURYDICE 2019). Here were discuss that according to Cachia et al., (2021) students with low educational attainment, those from disadvantaged backgrounds, those who did not have access to digital learning resources, and those with learning difficulties or lacking the resilience to learn on their own, faced substantial more obstacles in the context of distance learning.

Following the report conclusions, the COVID-19 responses all over Europe revealed large differences in the levels of digitalization between countries as well as the digital capacities of schools, teachers, and learners. Figures from the report that students were enrolled in schools where at least five students had to share one computer. and 3.8% of students had no access to computers at school whatsoever.

Thus, an online learning management system was used in approximately half of the schools before the pandemic it seems real that the change was not quick and with no human impact costs because most cases only guidelines for schools and teachers concerning distance teaching and learning were drafted and published on the websites of ministries of education or on dedicated information portals, we don't have figures of the increase on educations expenses all over Europe between 2020 and 2022. The emergency was faced with additional opportunities for students to catch up with the formal learning time, provided for the recruitment of support staff, and changes in teaching content and student assessment.

## **Social impact assessment**

Social impact assessment (SIA) is a methodology that derives from the environmental impact assessment (EIA) model, which first emerged in the 1970s in the U.S. In the United States, applied to planned interventions. which main goal is to be able to assess social outcomes and long-term effects (INTERORGANIZATIONAL COMMITTEE 2012, ZANZIBAR ENVIRONMENTAL CONSULTANCY.2012, VANCLAY 2003).

The European Union has a number of reports in the fields of social inclusion and social protection, to combat poverty and social exclusion, social protection systems social inclusion of children, disabilities, and homeless people. The assessment is based on the European Pillar of Social Rights sets out 20 key principles and rights essential. The principles from 11 to 20 cover for principles most relevant to social protection and inclusion and it is called the third chapter.

The European Social Action Plan for 2030 put forward the following targets: employment, adult education, and poverty and between them the proposal for a Council Recommendation on minimum income, a European Platform on Combating Homelessness, an EU report on access to essential services, an initiative on long-term care, a High-Level Expert Group to study the future of the welfare state, guidance on the use of ex-ante distributional impact assessment.

The Social Protection Committee using the Open Method of Coordination in Europe is the voluntary process for political cooperation and evaluation of social impact assessments in SIA's identify and mitigate, identify the stakeholders, the type of communities who will be impacted in a positive or negative manner. Explain methods that will be used in your SIA, identify possible direct social impacts as well as the time frame of these impacts, and lastly provide government legislation and policies related to the SIA. There are steps that one takes to do an effective social impact assessment, as advised The Guidelines and Principles for Social Impact Assessment recommended these steps:

- Describe what your public plan is and formulate a public plan or policy that involves all potential parties.
- Describe the social environment or area specific to your public plan or policy and its conditions.
- Recognize the potential social impacts will be communicated to those who are affected.
- Identify the potential social impacts. Identify future impacts and growing social impacts.
- Establish the consequences of social impacts.
- Plan an alternative public plan or policy and its outcomes.
- Formulate a mitigating plan.
- Formulate a program that monitors every aspect of the plan.
- Social impact assessment and risks of digitalization.

Although online education articles on social impact are exceeding several thousand in 2022, Governmental reports that relay on these matters is not available. Thus, as a result of the bibliographic research, we didn't find a social impact assessment of digitalization or educational programs from 2020 on, from the Govern point of view. That is not surprising due to the pandemic's spread. The interventions and investments were

developed under emergency and the technical bureaucracy takes time to develop a policy and its reports.

But two years after the pandemic spread some assessment must be planned and an evaluation of the actions proposed must be at least started. A risk assessment of the health impact and psychological impacts to students of a changing educational method and the return to “normality” is mandatory.

In that sense, our claim and hypothesis were not proved. We have no figures or studies that assess impacts as the ones that were described in the introduction. However, the field observation has a common-sense evaluation that:

- many students suffer from psychological issues today more than yesterday and this is not only because of the pandemic spread
- many seniors are not able to use apps or new online digitalization features of Public Administration
- the offer of digital services increases but using new platforms only with last-generation devices and systems that make the old hardware and software inoperable in a short time

Only these three assumptions are enough to raise the doubt that there is a risk of a slight and constant exclusion of groups of citizens, old and young people, and a reduced capacity to follow innovations and pieces of information from the educational system. So even with no figure evidence, it is at least ethical to discuss the matter and to have research agenda before continue developing digital education so fast.

The suspicion is that the business of some corporations that sell hardware, software, social network, and marketing consultancy is worth more than society and their lobbies are able to deviate from social policies bargaining social welfare with low-cost devices. This is something we just have seen when Europeans came to America to sell glasses and knives to natives in exchange for land and food.

As a result of the bibliographic research above we confirm our hypothesis about the actual speech focus on online education development that it is more on productivity and methods to combine technology and people to have a good outcome with these new investments in online education in spite to understand the causes of the exclusion and social impacts.

As social impact assessment wasn't claimed to be developed in the main reports visited here in this paper, we conclude that the separation between Educational Reports, Emergence Educational Reports, and Social Impact must be outdated. The real problem is to dig into the causes of a social gap in educational systems, internal and all over the world, and answer how to improve a full and comprehensive education of good quality to fill the gap. A good education is not only a human right but also a human capital to increase and preserve.

#### **4. Concluding remarks**

In the paper, we discuss the gap in digital education. This is to benefit all students and the system, especially in case of emergency. The paper explains the issues and risks of having more digitalization and improving information technology systems and their impacts on society.

We don't discuss the problem of investment plans and resources as a cost-benefit analysis. We suggest, using a simple social impact assessment report, summarising the issues and the risk of raising the difference and the gap between rich and poor students.

If the digitalization of education will increase next it must be re-formulated and take care of social impacts because not only the new education paradigm and the new educational system could cause problems. Also, the learning paradigm could be affected.

We will have to discuss these new forms of digital education considering a new form of education inputs and the learning goals. We need to base the discussion not only on advanced learning like the active teaching or flipped classroom method as today in Brazil. These methods are only part of the problem. The online platform and digital education imply a revolution of all learning systems curriculars on these impacts are not very well studied and evaluated.

## References

ATHEY, Susan; STERN, Scott. The impact of information technology on emergency health care outcomes. **The RAND Journal of Economics**, v. 33, n. 3, p. 399, 2002. DOI 10.2307/3087465.

ATKINSON, R. D.; MCKAY, A. S. Digital Prosperity: Understanding the Economic Benefits of the Information Technology Revolution. **SSRN Electronic Journal**, 2007.

AVENI Alessandro, DE PINHO FILHO L. C. Impactos sociais na pandemia da sars-cov-2 (Covid-19). Uma reflexão sobre ética, Direito e governança in REGIS, Arthur Henrique de Pontes; GONÇALVES, Jonas Rodrigo; PALMA, Rodrigo de Freitas. **Políticas públicas e desenvolvimento social: estudos em homenagem ao professor Jaci Fernandes de Araújo**. pag. 75-88. ano 2021.

BRYNJOLFSSON, E.; HITT, L. M. Beyond Computation: Information Technology, Organizational Transformation and Business Performance. **Journal of Economic Perspectives**, v. 14, n. 4, p. 23-48, nov. 2000.

BUZHARDT, J.; SEMB, G. Integrating Online Instruction in a College Classroom to Improve Cost Effectiveness. **Teaching of Psychology**, v. 32, n. 1, p. 63-66, jan. 2005.

CACHIA, Romina; VELICU, Anca; CHAUDRON, Stephane; DI, GIOIA Rosanna; VUORIKARI, Riina. Emergency remote schooling during COVID-19. 18 nov. 2021. **JRC Publications Repository**. DOI 10.2760/613798.

COHEN, Anat; NACHMIAS, Rafi. A Quantitative Cost Effectiveness Model for Web-Supported Academic Instruction. **Internet and Higher Education**, v. 9, n. 2, p. 81-90, 2006. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.03.007>.

GORDON, Stuart; HE, Wu; ABDOUS, M'hammed. Using a Web-Based System to Estimate the Cost of Online Course Production. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 12, n. 3, 2009.

GUIDELINES AND PRINCIPLES FOR SOCIAL IMPACT ASSESSMENT: INTERORGANIZATIONAL COMMITTEE ON GUIDELINES AND PRINCIPLES. **Impact Assessment**, v. 12, n. 2, p. 107-152, jun. 1994. DOI 10.1080/07349165.1994.9725857

IRWIN, V., DE LA ROSA, J., WANG, K., HEIN, S., ZHANG, J., BURR, R., ROBERTS, A., BARMER, A., BULLOCK MANN, F., DILIG, R., AND PARKER, S. (2022). **Report on the Condition of Education 2022 (NCES 2022-144)**. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, Youth, Sport and Culture, 2022a. **Impacts of COVID-19 on school education**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/201112>

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, Youth, Sport and Culture, 2022b. **Investing in education in a post-Covid EU**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/690624>

EUROPEAN COMMISSION / EACEA / Eurydice. Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic. **Luxembourg**: Publications Office of the European Union. 2022

EUROPEAN COMMISSION / EACEA / Eurydice. *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report. **Luxembourg**: Publications Office of the European Union. 2019

LOVETT, M., O. MEYER, AND C. THILLE. **The Open Learning Initiative**: Measuring the effectiveness of the OLI statistics course in accelerating student learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 2008.

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. **US productivity growth 1995–2000**: Understanding the contribution of information technology relative to other factors. San Francisco 2000

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. How IT enables productivity growth: The US experience across three sectors in the 1990s. San Francisco: Author. 2002.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, OFFICE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY, **Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity**, Washington, D.C., 2012. available on the Department's Web site at <http://www.ed.gov/technology>

VANCLAY, Frank. International Principles for Social Impact Assessment. **Impact Assessment and Project Appraisal**, v. 21, n. 1, p. 5–12, mar. 2003. DOI 10.3152/147154603781766491.

ZANZIBAR ENVIRONMENTAL CONSULTANCY. Environmental and Social Impact Assessment for Upgrade and Extension of Zanzibar Beach Hotel and Resort. Retrieved from [http://ifcextapps.ifc.org/ifcext/spiwebsite1.nsf/0/806CB3B60CE0DF00852576BA000E2961/\\$File/ESIA%20Report%20\\_Feb%2006\\_.pdf](http://ifcextapps.ifc.org/ifcext/spiwebsite1.nsf/0/806CB3B60CE0DF00852576BA000E2961/$File/ESIA%20Report%20_Feb%2006_.pdf). 2006



## Educação inclusiva irrestrita e um estudo de caso na prática escolar

Unrestricted inclusive education and a case study in school practice

Daniela dos Santos Borges Castro<sup>1</sup>

1 – Universidade Católica de Brasília, UCB, DF, Brasil



### Informação do artigo

DOI: [10.5281/zenodo.8000165](https://doi.org/10.5281/zenodo.8000165)

ARK: [31127/cfnde.v4i07.31.g23](https://ark:/61906/31127/cfnde.v4i07.31.g23)

ISSN: 2675-1925

Recebido em: 16/06/2022

Aceito em: 15/05/2023

Publicado em: 02/06/2023

### Palavras-chave:

Educação Inclusiva Irrestrita.

Diferenças.

Diversidade.

### Keywords:

Unrestricted Inclusive Education.

Differences.

Diversity

### Resumo

A educação Inclusiva é, atualmente, um assunto amplamente discutido em encontros de educadores. Percebe-se, porém, a falta de relação entre a teoria, muito estudada, e a práxis-pedagógica. Todavia este presente estudo pretende ir além, elucidando o que de fato seja, Educação Inclusiva Irrestrita, objetivando assim a significativa melhora do processo de ensino/aprendizagem, garantindo a todos os alunos de maneira irrestrita a permanência e o êxito escolar. Para tanto, a valorização das diferenças, nos espaços escolares como um todo, torna-se desta forma, uma das oportunidades mais proeminentes de desenvolvimento de aprendizagens/habilidades. Todavia, na prática escolar, temos como proposta, a partir dos pressupostos teóricos deste artigo, analisar aspectos relacionados a temática em questão no ambiente da educação básica, mais precisamente, na Escola Classe 02 do Riacho Fundo I, fazendo análise comparativa com a legislação educacional especial descrita ao longo do artigo aqui desenvolvido, com o objetivo de verificar como a referida instituição escolar tem implementado na prática a educação inclusiva por assim dizer irrestrita. Trata-se, então, da tentativa de responder ao problema em questão: Qual é a realidade do cotidiano escolar que está sob a influência da legislação educacional especial na perspectiva da Educação Inclusiva? Entretanto, o presente artigo, indica para uma escola que não possui uma infraestrutura adequada para o atendimento ao público da Educação Especial e ainda denota uma equipe de profissionais da educação que recebeu em parte formação continuada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e que está desenvolvendo como pode seus trabalhos e planejamentos escolares na medida do que lhes é possível.



<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Possui graduação em Pedagogia (Início de escolarização) pela Universidade de Brasília (2004), graduação em Pedagogia (Alfabetização), pela Universidade Católica de Brasília (2000) e especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes (2009). Atualmente é PROFESSORA da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

**Abstract**

*Inclusive education is currently a widely discussed subject in educators' meetings. However, there is a perceived lack of relationship between theory, which has been widely studied, and pedagogical practice. However, this present study intends to go beyond, elucidating what is, in fact, Unrestricted Inclusive Education, aiming at a significant improvement in the teaching/learning process, guaranteeing to all students, in an unrestricted way, school permanence and success. To this end, the appreciation of differences in school spaces as a whole becomes, in this way, one of the most prominent opportunities for the development of learning/skills. However, in school practice, we propose, from the theoretical assumptions of this article, to analyze aspects related to the theme in question in the environment of basic education, more precisely, in the School Class 02 of Riacho Fundo I, making comparative analysis with the special educational legislation described throughout the article developed here, in order to verify how this school institution has implemented in practice inclusive education so to speak unrestricted. It is, then, an attempt to answer the problem in question: What is the reality of everyday school life that is under the influence of special educational legislation from the perspective of Inclusive Education? However, this article points to a school that does not have an adequate infrastructure to serve the public of Special Education and also denotes a team of education professionals who have received some continuing education from the State Department of Education of the Federal District and who are developing as best they can their school work and planning as much as possible.*

**Keywords:** *Unrestricted Inclusive Education. Differences. Diversity.*

**Introdução**

Ultimamente, a Educação Inclusiva tem sido exaustivamente discutida nos mais diversos ambientes escolares e até fora dele, todavia apesar do status privilegiado que tem recebido, o que se observa na prática é bastante diferente do que nos diz a bibliografia sobre este já citado tema. Há de um lado autores e profissionais do ensino que tem a Inclusão Escolar como o fato de integrar indistintamente os alunos com necessidades educativas especiais (Visão integracionista) em classes comuns, e outros que por sua vez creiam que incluir educacionalmente, pressupõe a garantia de acesso amplo e igualdade de ensino nas instituições escolares a todos os alunos, inclusive aos que apresentarem necessidades educativas especiais, tornando então a Educação Inclusiva na prática cotidiana em Educação Inclusiva Irrestrita.

Apesar de interpretações que se divergem no campo do referencial teórico e prático da Educação Inclusiva, entre os autores e profissionais que discutem o tema já referido anteriormente, neste presente estudo o que se pretende é o desnudamento da expressão: Educação Inclusiva Irrestrita no contexto escolar, de acordo com a visão de determinados autores, e como se dá efetivamente a prática no contexto do cotidiano escolar por parte dos profissionais do ensino, que interajam com alunos que apresentem necessidades educativas especiais.

Ao abordarmos a Educação Inclusiva Irrestrita, todavia, faz-se necessário verificar como a legislação educacional especial na perspectiva da educação inclusiva desenvolve-se e tem interferido no contexto escolar, pois, cabe ressaltar que toda política pública impacta e converge consequências e desafios para as instituições de ensino. e também para a educação num contexto geral.

Então, partindo de conversas por meio de rede social, devido a pandemia do COVID-19, com integrantes de uma escola, foi possível analisar em que medida a legislação educacional especial tem sido implementada, na Perspectiva Inclusiva Irrestrita. Para

tanto, foi escolhida a Escola Classe 02 do Riacho Fundo I (Escola Inclusiva do quadro da Secretaria de Estado de Educação do DF).

Surge todavia o seguinte questionamento: Qual é a realidade do cotidiano escolar desta instituição, que está sob a influência da legislação educacional especial na Perspectiva Inclusiva?. O presente estudo por sua vez demonstra eficácia, no sentido de balisar questionamentos e orientações à prática escolar, que deve configurar-se inclusiva de acordo com a legislação educacional especial já desenvolvida até o presente momento. Com relação ao embasamento metodológico, o presente estudo caracteriza-se, quanto aos meios, como um estudo de caso, e quanto aos fins, como uma pesquisa descritiva com uma abordagem qualitativa. A pesquisa adotou como sujeitos da pesquisa, professores e membros da equipe Diretiva e Pedagógica da referida instituição, e para a coleta dos dados, foram utilizados como instrumento um roteiro de entrevista a alguns profissionais da já citada Instituição de ensino.

### **Educação Inclusiva x Ensino Aprendizagem**

De acordo com Barth (apud Stainback e Stainback, 2002, p. 16). “As diferenças representam grandes oportunidades de aprendizado. As diferenças oferecem um recurso grátis, abundante e renovável... O que é importante nas pessoas - e nas escolas - é o que é diferente, não o que é igual”.

“Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nem os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros, é transmitir, explícita ou implicitamente, que as diferenças devem ser ocultadas, tratadas à parte” Mantóan, 2001, p.51. Temos que a atitude descrita acima constitui-se como reforçadora da discriminação, uma vez que segrega os alunos que apresentam necessidades educativas especiais em Escolas-Centros de Educação Especial e/ou Classes Especiais, objetivando desta forma homogeneidade, quando na verdade isto não é possível para se conseguir sucesso no ensino, todavia busca-se então a normalização na sala de aula e conseqüentemente o que foge à regra é considerado fora do padrão, ou seja, anormal. Este, considerado anormal por sua vez acaba ficando isolado, excluído nos espaços escolares e também fora dele.

### **Inclusão Irrestrita**

De acordo com o posicionamento dos pesquisadores do LEPED/UNICAMP sobre o Projeto de Lei (PL) 7212/2017, publicado por Meire Cavalcante em 13/10/2017, o mesmo deve ser reprovado, pois baseado no PNEE/2008 (Política Nacional de Educação Especial) na perspectiva da Educação Inclusiva que clara e exatamente se expressa, respaldada no ordenamento jurídico brasileiro, tem-se que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado na perspectiva que a EE tem hoje, que foca na inclusão escolar complementar/suplementar à formação do aluno da Educação Especial. Este profissional então nesta perspectiva, organiza e disponibiliza discursos e apoios, visando a autonomia e independência e o pleno aproveitamento dos alunos, que compõem seu público-alvo nos processos educacionais e sociais. A Política Nacional de Educação Especial por sua vez criou o Serviço de AEE, que reforça o direito de todos os alunos aprenderem juntos, em um mesmo ambiente educacional inclusivo – as turmas das escolas comuns, tendo garantido “(...) o acesso aos níveis mais elevados de ensino (...) segundo a capacidade de cada um”. (Constituição Federal, 1988, art. 208 V).

O que se propõem com a perspectiva inclusiva da Educação Especial é não mais ampliar a exclusão escolar, segregando deste modo educandos com necessidades especiais, em classes especiais, salas de recursos, vitimados muitas vezes por um ensino de má qualidade, mas sim promovendo atitudes inclusivas que permitam a todos o livre acesso ao

ambiente escolar e condições favoráveis a aprender, pois, todos sem exceção podem aprender independentemente das limitações orgânicas, disfunções e condições que apresente.

O PL 7212/2017 acaba sendo um dispositivo excludente, pois diferencia os EE pela deficiência que apresentam, fato que legalmente, constitui discriminação e que está claramente explicitado nos diplomas internacionais que o Brasil anexou à Constituição Federal de 1988: Decreto 3956/2001 – Promulga a Convenção Interamericana, para a Eliminação de Todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência art I, II, “a que esclarece por sua vez a impossibilidade de tratamento diferenciado com base na deficiência, definido a discriminação como toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, Decreto nº 6949/2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Ainda de acordo com a perspectiva da Educação Inclusiva Irrestrita tem-se que: Uma escola boa é uma escola para todos, e que por sua vez não exclui ninguém visto que todos os seus alunos sem exceção, são diferentes, singulares – não apenas alguns, ou seja, a Educação Inclusiva Irrestrita não mais segrega em ambientes escolares específicos, todavia amplia o atendimento especializado, não priorizando mais as diferenças, porém valorizando-as como meio pelo qual os alunos podem aprender independentemente de suas limitações apresentadas.

Para Mantóan (2003) a mudança educacional que se propõe através da inclusão tem como eixos o convívio, o reconhecimento e o questionamento da diferença e a aprendizagem como experiência relacional participativa e significativa para o aluno.

A inclusão para Mantóan (2003) fundamenta-se, todavia, na diferença dos seres humanos, na singularidade de cada um de nós e nas possibilidades que o caráter multiplicativo e transformador da diferença nos confere – seja para melhor ou para pior. As situações de deficiência por sua vez então, que todos experimentamos, dependem do meio em que vivemos.

Para Mantóan (2003) incluir significa ser articulador, promovendo intercâmbios intersetoriais e interinstitucionais, sem discriminar indistintamente quem quer que seja, garantindo deste modo plena participação na sala de aula comum (Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 4, 2009). E ainda quanto a temporalidade, quando se propõe um tempo maior para alunos com necessidades educativas especiais, confirma-se, deste modo, a defasagem idade/série, o que na verdade, pela proposta de Educação Inclusiva deve-se evitar e não promover.

No pensamento inclusivo em linhas gerais para “Mantóan (2003)”, a deficiência é sinônimo de diferença e tem a ver com o reconhecimento de que somos seres que encerram possibilidades, as quais não são definidas, originalmente, por diagnósticos de desenvolvimento, porque a diferença é sempre um dever. O “remédio” – está na mudança, nas interações e na atualização das possibilidades latentes em todos nós. Sendo assim, toda pessoa ou objeto e ainda todo o ambiente, que afete essas interações para melhor, propiciam deste modo transformações que são considerados agentes do processo de inclusão de pessoas com e sem deficiência.

### **Educação Inclusiva Irrestrita dentro de uma perspectiva possível**

Para se ter início a uma discussão que seja de fato a da Educação Inclusiva Irrestrita, dentro de uma perspectiva possível, há de se considerar inexoravelmente questões relativas à diversidade e diferenças individuais nesta mesma educação inclusiva, pois infelizmente as diferenças referidas na educação inclusiva nem sempre levam em

conta as graves deficiências, que limitam de maneira acentuada a pessoa. Então, todavia os deficientes com esse grau de comprometimento segundo: Sadão Omote “Não podem ser atendidos em classes de ensino comum, por mais que estas sejam amplamente inclusivas. Esses deficientes apresentam necessidades especiais, que não podem ser atendidas em escolas de ensino comum. A Educação Inclusiva tem como um de seus maiores desafios a provisão de ensino de qualidade para todas as crianças e jovens que, embora não tenham nenhuma deficiência, apresentam grandes diferenças devidas às desigualdades sociais”.

Embora as discussões sobre a inclusão tenham se popularizado, inclusive com os termos diversidade e diferenças fazendo parte do repertório de muitas pessoas e em muitos contextos da vida cotidiana, no entanto cabe salientar que a priori o ser humano apresenta, além do patrimônio genético, um padrão cultural privilegiado, único e intrasferível diga-se de passagem que o torna de fato diferente, diverso de qualquer um outro e então com a tese de que os processos biológicos e culturais se realimentam mutuamente, Dobzhansky (1972) analisou de forma brilhante a evolução humana.

Tem-se então, semelhantemente, que o modo de vida culturalmente determinado acaba por influenciar a natureza biológica do homem. Assim, o homem é naturalmente cultural e culturalmente biológico (OMOTE, 2004).

Cada pessoa constitui-se um ser único, porém diferente dos demais e não há como negar que existem diferenças grupais devido à raça, gênero, idade, cultura e até mesmo condições físico-geográficas do ambiente imediato. Então, cada pessoa se apresenta como uma combinação de um misto de traços individuais e de diferentes grupos a qual pertence.

Contudo, existem diferenças de outra natureza que nem sempre são consideradas, referem-se, todavia, a diferenças altamente incapacitantes que resultam de patologias, traumas e acidentes. Estas diferenças, as quais podem representar em determinados casos potencial adaptativo de quem as porta, contudo em outros casos, ao invés disso, limitam acentuadamente ou até mesmo impedem a realização de muitas atividades relevantes do cotidiano.

O que se pretende na perspectiva inclusiva em todos os espaços e não só o escolar para estes diferentes é que todos os esforços devem ser realizados para reduzir no que for possível sua ocorrência ou, nesta impossibilidade minimizar seus efeitos, que na maior parte das vezes leva seus portadores à vida bastante limitada.

Cabe salientar que o que deve ser proposto de acordo com o discurso da inclusão irrestrita é que estas pessoas (os diferentes) que são muitas vezes bastante comprometidos devam ter acesso a serviços de qualidade, capazes de atender às necessidades especiais delas para construir com dignidade e melhor qualidade a sua própria vida.

Temos ainda entre estes diferentes, pessoas, alunos com limitações e alterações tão acentuadas que não tem sequer a possibilidade de conviver com outros em ambiente de ensino comum, nem tampouco de tirar proveito dessa oportunidade, como ainda em muitos destes casos a escola por sua vez não consegue atender as demandas destas pessoas, alunos até porque em muitas ocasiões requerem recursos e pessoal especializados, só disponíveis em instituições que prestam serviços de outra natureza.

Na verdade, o que deve ser irrestrita é a provisão de serviços para atendimento das mais variadas necessidades de toda a população, e o grande desafio da inclusão é prover ensino de qualidade a todos nas suas características (diferenças) linguísticas, culturais, sociais, étnicas, de afiliações grupais e outras diferenças perversamente impostas por uma grande desigualdade social.

A Educação Inclusiva por sua vez tem que procurar adequar as condições de ensino às necessidades de cada aluno, como ainda a capacitação destes alunos na devida adequação as normas e ao uso de recursos comuns da comunidade a qual faz parte.

A Educação Inclusiva necessita criar oportunidades para a maximização das diferenças vantajosas que cada aluno apresente, como ainda de apostar e empregar todos os esforços para a redução de diferenças desvantajosas. Ela pode e deve manter serviços especiais destinados a alunos deficientes, para que os mesmos possam ser atendidos em atividades que requerem especificidades que não podem ser observadas em classes de ensino comum. Esses serviços especiais por sua vez podem e devem ser de diferentes naturezas, de maneira a permitir que tanto um aluno deficiente que frequenta a classe de ensino comum possa receber aí algum tipo de assistência mais especializada, quanto àquele aluno mais ampla e seriamente comprometido, que não apresenta condições de receber atendimento em classe de ensino comum, possa desta forma encontrar programas que atendam as suas necessidades, inclusive o desenvolvimento de independência e autonomia nas atividades de vida diária (AVD) e atividades de vida prática (AVP). Cabe dizer inclusive, que se, mediante a conveniente separação o aluno deficiente poderá receber ensino de melhor qualidade, então não pode ser negada a esta esta possibilidade, até porque numa sociedade inclusiva, a convivência entre os diferentes deve acontecer em, todas as situações possíveis e não somente no espaço escolar. Portanto: “é a sociedade, e não a escola, que precisa ser radical e totalmente inclusiva” (OMOTE, 2004).

### **Estudo de Caso em Escola Classe no Riacho Fundo I:**

Após conversa via WhatsApp devido a Pandemia da COVID-19, entrevistou-se a Diretora, Ex-Supervisora Pedagógica e duas professoras do Ensino Especial da Escola Classe 02 do Riacho Fundo I.

Dos relatos, depreendeu-se que a escola apesar de bem conservada em sua estrutura física, não apresenta adaptações acessíveis em toda a sua conjuntura estrutural física, que seja compatível para receber os alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que não possui rampas de acesso, estacionamento com vaga especial, refeitório adequado à distribuição dos lanches oferecidos durante as aulas, o banheiro por sua vez é único e apresenta problemas com a fechadura, como ainda defeito na torneira, e o aluno quando o utiliza tem que levar da sala de aula papel higiênico e sabão para a lavagem das mãos, tem-se ainda que a escola já referida é de pavimento e então fica inviável o acesso ao 1º andar para alunos cadeirantes e/ou com mobilidade reduzida, não se tem aparelhos de lazer/entretenimento para socialização dos alunos com necessidades educativas especiais que os atendam em suas especificidades, pois só existe parquinho utilizado por todos os alunos em seus momentos específicos de recreação livre e/ou assistida em horários pré-estabelecidos em reunião pedagógica coletiva.

O aluno com necessidades educativas especiais é recebido e matriculado na escola, trazido pela família acompanhado de relatório médico, mas também em alguns casos sem a mesma via Regional de Ensino.

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta em seu contexto plano de ações que atendam os princípios inclusivos, de equidade, de formação para a vida, adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas de cada aluno com deficiência, e percebe-se o empenho dos profissionais envolvidos em atender as demandas individuais de desenvolvimento das habilidades/competências dos alunos que apresentam deficiência.

Observa-se pelas entrevistadas, que a família dos supracitados participam em sua grande maioria de maneira insatisfatória, no que é realizado pela escola a respeito de eventos em geral, a citar festas e reuniões, e principalmente na consecução / acompanhamento na realização de atividades escolares diárias, as quais sejam, atividades que demandem participação da família em casa, na complementariedade das ações e ou atividades desenvolvidas no interior da escola, no desenrolar do cotidiano letivo.

A escola Classe 02 do Riacho Fundo I possui acompanhamento de outros profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, equipe multidisciplinar) de maneira insatisfatória, uma vez que o psicólogo/pedagogo da equipe de atendimento psicopedagógico são itinerantes, e devido a alta demanda da Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante, atuam em poucos momentos na escola e como ainda a Orientação Educacional atende, na medida do que é possível, as demandas destes alunos no que se refere ao apoio ao núcleo familiar e até escolar dos alunos.

Ainda de acordo com os relatos das entrevistadas, percebe-se a fala única de que há empenho por parte dos professores do Ensino Especial, da já referida escola, para que os alunos com necessidades educativas especiais sejam atendidos em sua totalidade e especificidades, até porque os professores apresentam o PPI (Planejamento Pedagógico Individual) referente a cada aluno especificamente, e que é retificado e ou ratificado após análise por parte da Supervisão Pedagógica, Coordenação, e pelos profissionais da Equipe de Atendimento Psicopedagógico da referida Instituição.

No que diz respeito a formação do profissional que trabalha com o público da Educação Especial, ou com turmas inclusivas, na Escola Classe 02 do Riacho Fundo I, tem-se que os das Turmas de Ensino Especial tem formação continuada no tocante a esta modalidade de ensino, porém os outros docentes que são regentes nas turmas inclusivas não possuem a obrigatoriedade de ter cursos na área da Educação Especial, e raramente são convidados para formação e/ou eventos no ambiente laboral, que vise atender o público dos alunos com necessidades educativas especiais, como ainda a escola está desde o ano passado (final do ano letivo de 2019) sem professor do AEE, uma vez que, a professora que lá se encontrava licenciou-se para cursar o Mestrado em Educação na Universidade de Brasília, e então a escola abriu carência na Regional de Ensino que, por sua vez, ainda não conseguiu preenchê-la com outro profissional habilitado para atendimento Educacional Especializado, como ainda o espaço para fins do AEE é extremamente limitado (uma salinha), que funciona basicamente como reforço escolar e algumas atividades pontuais interventivas, para acompanhamento de alunos/professores do Ensino Especial e/ou classes inclusivas da Escola Classe 02 do Riacho Fundo I.

Ou seja, avaliando o conjunto dos comentários dos profissionais envolvidos com o Ensino Especial e/ou com classes inclusivas da citada instituição, conclui-se que há empenho e boa vontade na implementação de uma Educação Especial de caráter inclusivo, porém faltam recursos estruturais físicos, humanos, formação continuada e em serviço para que a mesma seja mais eficaz e eficiente no cumprimento das legislações e programas, que abarcam a modalidade de Ensino: Educação Especial

## **Conclusão**

Conclui-se que de acordo com a Convenção da ONU (2006) que interpreta o modelo da deficiência com base nos Direitos Humanos, e comparando com a situação da implementação do que com este objetivo central foi proposto pela mesma, temos que na Escola Classe 02 do Riacho Fundo I há que se dizer que existem grandes e consideráveis avanços e estes por sua vez incluem, todavia artefatos de pensamento e planos de ação inclusivos que atingem a todos de algum modo, assim como proposto pela já citada Convenção, especialmente, por exatamente não se ter o direito de diferenciar pessoas em detrimento de sua deficiência. Sendo assim, é que se exige que seja assegurada a pessoas com deficiência o direito a educação em ambiente escolares inclusivos, o direito de estarem e de se formarem com os pares de sua geração e de evoluírem em um único ambiente educacional – a escola comum. (Campinas, 06/10/2013 Prof<sup>a</sup> Maria Teresa Égler Mantóan).

**Referências:**

BRASIL. **Constituição (1998)**. Artigo nº 208, de 1998. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 186/2008**, de 2008. Projeto Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 2008. v. 604.

BRASIL. **Decreto nº 3956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Projeto de Lei nº 7212, de 13 de outubro de 2017. **PL 7212/2017**. Campinas, SP, 13 out. 2017. Publicado por Meire Cavalcante.

BRASIL. **Resolução nº 4/2009, de 2009**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 2009.

CAVALCANTE, Meire (Ed.). **Audiência Pública 2017**. Publicado por Meire Cavalcante. Disponível em: <<http://Feed.rss>>. Acesso em: 13 out. 2017.

DOBZHANSKY, T. **O Homem em evolução**. São Paulo: Polígono/EDUSP, 1972.

MANTÓAN, M.T.E (org). **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001, p. 51.

MANTÓAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**. O Que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Moderna 2003.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287 – 308, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.