

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

HELEMARE DO AMARAL MOTTA BUELONI

**TRILHAS DO BRINCAR: JOGOS, BRINQUEDOS
E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA
INFÂNCIA NO CAMPO.**

SÃO MATEUS

2019

HELEMARE DO AMARAL MOTTA BUELONI

TRILHAS DO BRINCAR: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO DA INFÂNCIA NO CAMPO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino da Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino da Educação Básica, na área Ensino, Sociedade e Cultura: Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Andréa Brandão Locatelli.

SÃO MATEUS

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B928t Bueloni, Helemare do Amaral Motta, 1980-
Trilhas do brincar: Jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano da infância no campo / Helemare do Amaral Motta Bueloni. - 2019.
146 f. : il.

Orientadora: Andrea Brandão Locatelli.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Infância. 2. Cotidiano. 3. Brincadeira. I. Locatelli, Andrea Brandão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

Helemare Do Amaral Motta Bueloni

**TRILHAS DO BRINCAR: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
NO COTIDIANO DA INFÂNCIA NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 08 de março de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Andréa Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Damián Sanchez Sanchez
Universidade Federal do Espírito Santo

À Cleumes e José, que com o pouco que puderam me dar, me deram a vida e muito amor.

À Washington por estar. Sempre.

Matheus e Mhiguel, razões de minha persistência, quem amo.

Tudo à perfeição talvez se aplainasse

Se uma segunda chance nos restasse.

Goethe

Agradecimentos

À professora Andrea Brandão Locatelli, por acreditar que eu poderia ir mais além. Agradeço por sua constante presença e dedicação em suas orientações, sua tranquilidade em aquietar angústias e sua serenidade em apontar caminhos a percorrer, me ensinando a andar nas trilhas da pesquisa. Quero deixar registrada sua generosidade em compartilhar e confiar a mim a perpetuação de um projeto acadêmico produzido que esperamos que não termine nesse trabalho. Obrigada pelas longas conversas em que me orientava e também pela amizade tecida nesses tantos momentos.

Aos colegas da Turma de Ingressos no Programa, por tornar as aulas produtivas, alegres e por proporcionar uma troca única de experiências.

Ao professor Ailton Pereira Morila, pelo apoio e pelas aulas leves e divertidas, mas cheias de sabedoria.

Ao professor Damián, pelo incentivo a ingressar no Programa em suas conversas em minha mesa.

Ao professor Roney Pignaton da Silva pelo apoio, incentivo e por permitir que eu retornasse ao CEUNES e iniciasse essa caminhada.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, pelas contribuições valiosas.

À Banca Examinadora, pelo convite aceito e contribuições para o estudo.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial a Ozana Luzia Galvão Baldotto por fornecer informações importantes para o início do estudo.

Ao corpo pedagógico e docente da ECORM “Maria Francisca Nunes Coutinho, em especial à Diretora Rosilea Alves dos Santos, à Pedagoga Scheila de Almeida, e à Elizabete Barbosa dos Anjos, a Bebete por mediarem o contato com as crianças e suas famílias e por abrirem as portas da escola com indicações e informações essenciais para a pesquisa.

Às famílias das localidades Aterro do Povo e São João, pelo acolhimento e por permitirem que eu entrasse em suas casas e quintais e partilhasse de sua rotina. Obrigada pela confiança.

Às crianças integrantes da pesquisa, por me aceitar e compartilhar sem hesitar seus sorrisos, alegrias, inquietações, sonhos, histórias e por me apresentar aos seus diversos mundos através de seus jogos, brinquedos e brincadeiras. Levo vocês no coração!

À minha família que sempre me apoiou e se alegra a cada conquista realizada, em especial Helaine e Maria José. Mais que irmãs, parceiras de vida.

À minha mãe Cleumes que sacrificou muitos momentos seus em favor da família, e que foi a maior incentivadora para que os estudos fizessem parte da nossa vida, por me apoiar e ser uma ajuda valiosa. Amo você.

Ao meu pai José, que desde pequena cuidou do meu bem estar e sempre acompanhou meu caminhar com seu olhar zeloso. Amo você.

Aos meus filhos Matheus e Mhiguel, pela doçura, afeto, apego, por me fazer sentir que sou insubstituível para vocês, e por permitirem que em muitos momentos me fizesse ausente das suas brincadeiras, para justamente estudar sobre o brincar.

Ao meu marido Washington, por acreditar em mim e por me incentivar desde o início de nossa história, pelo suporte, companheirismo e parceira. Por entender minhas ausências. Por não podar minhas asas, mas oferecer um porto seguro para pousar.

À Deus, por ser a base da minha fé, por permitir que eu viesse para contar essa história.

RESUMO

Objetiva sistematizar os jogos, brinquedos e brincadeiras produzidas por crianças moradoras das Comunidades Educativas Campesinas do Distrito de Nativo de Barra Nova, município de São Mateus, Norte do ES. Pretende refletir sobre a constituição dessas manifestações culturais lúdicas ocorridas em diversos ambientes de convivência bem como criar e disponibilizar essas práticas em um site institucional para colaborar com a visibilidade e afirmação da cultura local. A metodologia de trabalho foi construída no processo e no desvelar da pesquisa com orientação etnográfica e apoiada nos estudos de cotidianidade de Michel de Certeau (2014), nas reflexões sobre jogos, brincadeiras e brinquedos e no conceito de cultura lúdica de Gilles Brougère (2002; 2010) e em perspectivas sobre criança, brinquedo e Educação de Walter Benjamin (2009). Reúne, ao longo da pesquisa, os jogos e brincadeiras praticados pelos grupos e revela como se dão as relações entre esses elementos e a influência da cultura local sobre eles. Através das trilhas percorridas presenciamos o *fazersaber* das crianças que usavam entre outros elementos a imaginação, brinquedos e objetos da rotina diária das famílias em suas aventuras do brincar. Encontra na investigação elementos da cultura cotidiana imbricados nos jogos e nas brincadeiras como os acordos as tensões, alegrias e descobertas que aconteciam de forma dinâmica e constante nos modos de fazer e criar a infância daquelas localidades. Percebe influências e referências sobre os modos de constituir as práticas locais que se apóiam em elementos de práticas externas a vida e ao trabalho dos camponeses. Através construção do site institucional, perspectiva o fortalecimento do sentimento de pertença das crianças e dos adultos que integram as Comunidades Educativas Campesinas participantes bem como a visibilidade das práticas locais.

Palavras Chave: Infância. Cotidiano. Brincadeira.

ABSTRACT

Intending to codify games, toys and children's play produced by children who live in Countryside Educational Communities of Barra Nova, in the city of São Mateus, North of Espírito Santo State. Aiming to bethink about the constitution of these ludic cultural manifestations that took place in several environments of interaction as well as to make available these practices in an institutional website to collaborate with the visibility and the affirmation of local culture. The methodology was built along the process and as the research manifest itself with the ethnographic orientation and supported by Michel de Certeau's every day learnings (2014), in the reflexions about games, children's play and toys and in Gilles Brougère's ludic culture concept (2002; 2010) and also in Walter Benjamin's perspectives about child, toy and Education (2009). It gathers, as the research goes, the games and children's play exercised by groups and it shows how the relations happen among these elements and the influence of the local culture on them. Through the steps taken, we witnessed the children's "know how to do" who used other elements at will such as imagination, toys and every day objects used for their relatives as they throw themselves in the adventure of playing. Finding in the research elements of every day culture inserted in those games and plays the agreements, the tensions, joys and discoveries that took place in a constant and dynamic way in order to let the childhood be present in the streets. Realizing influences and references about the ways of creating the local practices that rely on elements of external life practices and on the country people's work. Through the creation of a website, it perspectives the growth of a belonging feeling in the children and adults who integrate the Countryside Educational Communities as well as the visibility of local practices.

Key words: Infancy. Childhood. Everyday. Play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincando de Fazendinha.....	69
Figura 2 – Subindo na goiabeira.....	72
Figura 3 – Brincando de Pescaria	73
Figura 4 – Brincadeira Mamãe Balada	78
Figura 5 – Brincando de Confeitaria	82
Figura 6 – Brincando de Bolinha de Gude.....	85
Figura 7 – Site Criado.....	125
Figura 8 – Criando a página da Sede.....	126
Figura 9 – Página da Sede finalizada.....	127
Figura 10 – Criação da página do Aterro do Povo.....	127
Figura 11 – Criação da página do São João.....	128
Figura 12 – Organização do Menu Principal.....	128
Figura 13 – Quadro de Brincadeiras do Aterro do Povo.....	129
Figura 14 – Quadro de Brincadeiras do São João	130
Figura 15 – Como acessar as páginas das Brincadeiras.....	131
Figura 16 – Página de uma brincadeira do Aterro do Povo finalizada.....	131
Figura 17 – Página de uma brincadeira do São João finalizada.....	132
Figura 18 – Página de Apresentação do Projeto.....	132
Figura 19 – Página Fale Conosco.....	133

LISTA DE SIGLAS

ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEUNES –	Centro Universitário Norte do Espírito Santo
CONBRACE –	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONICE –	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECORM –	Escola Comunitária Rural Municipal
EF –	Ensino Fundamental
EI –	Educação Infantil
GT –	Grupo de Trabalho
GTT –	Grupo de Trabalho Temático
MST –	Movimento dos Sem Terra
NTI –	Núcleo de Tecnologia da Informação
PPGEEB –	Programa de Pós Graduação em Ensino da Educação Básica
UBS –	Unidade Básica de Saúde
UFES –	Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distanciamento e aproximações das brincadeiras com a cultura local campesina.....	87
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Apresentação.....	16
1.2	Justificativa.....	22
1.3	Problematização.....	26
1.4	Objetivo geral.....	35
1.4.1	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>35</i>
1.5	Plano de trabalho.....	36
1.6	Revisão de literatura.....	38
1.7	Referencial teórico metodológico.....	48
1.7.1	Certeau e as práticas culturais cotidianas.....	50
1.7.2	Brougère: cultura lúdica, jogos, brinquedos e brincadeiras.....	57
1.7.3	Benjamin e suas reflexões sobre o brinquedo e o brincar.....	62
2.0	OS LOCAIS E AS BRINCADEIRAS.....	64
2.1	São João.....	65
2.2	Aterro do Povo.....	76
2.3	Mídias.....	86
2.3.1	Televisão.....	86
2.3.2	Celular.....	86
2.4	Distanciamentos e Aproximações.....	87

3.0	ANÁLISE DOS DADOS	90
3.1	Brincadeiras da vida cotidiana.....	92
3.2	Brincadeiras e o Mundo do Trabalho.....	98
3.3	Brincadeiras Tradicionais.....	107
3.4	Brincadeiras no/do Campo.....	113
3.5	Brincadeiras e as mídias.....	118
4	O SITE	121
4.1	Por que um site?.....	121
4.2	Alimentando o Site.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
6	REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

A discussão que permeia sobre a definição de identidade cultural de um grupo de forma mais geral e abrangente ganhou maior visibilidade nas décadas finais do Século XX, sobretudo após a expansão de discussões sobre de que forma essa identidade se manifesta em diferentes grupos sociais.

Segundo Hall (2004), a definição sociológica moderna de identidade cultural que se tornou a concepção clássica da questão, conceitua o termo da seguinte forma:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo social e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade então costura (ou, para usar a metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura (HALL, 2004, p. 11).

O que podemos observar atualmente é que a sociedade pós moderna se (des) constitui num movimento dinâmico, vivo e latente e se percebe atravessada por mudanças constantes tanto no campo político quanto no cultural. Com o advento da globalização e das ferramentas tecnológicas cada vez mais procura confirmar sua identidade em meio a tantas possibilidades de agrupamentos sociais, buscando de certa forma se desconstruir e construir-se novamente:

Assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2004, p. 7).

A identidade cultural de um grupo se manifesta de várias formas e com a população campesina não se apresenta de maneira diferente. Os sujeitos desse contexto se colocam na sociedade e no mundo por diversos meios, entre eles por sua luta, com sua voz ativa nas comunidades e pela pluralidade de sua cultura.

A Educação do Campo também passa por mudanças e entres outras questões, pela busca constante afirmação de sua identidade da mesma forma que a cada dia vem ganhando visibilidade na sociedade atual, ratificando sua importância.

Assim, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância (SOUZA, 2008, p. 1098):

Tratar da cultura e da educação no e do campo não é possível sem nos referenciarmos ao Movimento dos Sem Terra – MST:

É assim que se pode compreender o sentido sociocultural das experiências de educação do MST, buscando apreender nos vínculos orgânicos de determinadas práticas educativas com o movimento social, a pedagogia que ajuda a reproduzir e a construir a identidade dos seus sujeitos, potencializando os processos culturais produzidos no conjunto das lutas e da dinâmica de organização desse movimento (CALDART, 2004, p. 88)

A educação do Campo é fruto de luta do MST por um sistema educacional que além de ensinar, contribua para a formação da consciência coletiva e de pertencimento a um grupo, sentimentos amplamente difundidos entre seus integrantes como forma de união, fortalecimento e perpetuação de sua cultura para gerações futuras.

O movimento a favor de uma Educação do Campo ganhou força com a criação de programas governamentais no início dos anos 80, oriundos de anseios de movimentos sociais como o MST que entre outras questões, luta por uma Educação voltada para sua realidade, que não incentive os jovens a saírem do Campo para conseguir uma educação de qualidade, mas para que permaneçam e valorizem sua sabedoria popular, construam o conhecimento e acima de tudo que sua identidade cultural seja preservada.

[...] é a própria realidade como se apresenta o MST hoje que coloca a análise da dimensão cultural como uma das possibilidades de sua compreensão histórica. Trata-se de um movimento social que se foi constituindo historicamente também pela força de seus gestos, pela postura de seus militantes e pela riqueza de seus símbolos. (CALDART, 2004, p 43).

Tal conquista se reflete no âmbito histórico social, nos debates acerca de políticas públicas para grupos específicos, além de se fazer presente também em nosso dia a dia, em face da divulgação na mídia em geral sobre os anseios dos movimentos sociais, que há tempos lutam para que sua demanda por uma educação voltada para a população do campo seja oferecida de forma que atenda as especificidades de fato desse público.

Os movimentos sociais vêm se mostrando educadores do campo, sendo sujeitos privilegiados, explorando, influenciando e dando um caráter pedagógico a essa tensa dinâmica. Estes movimentos têm sido os grandes pedagogos do campo. As políticas de formação terão de aprender com essa pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educador e educadora do campo. (ARROYO, 2007, p.175).

Percebemos que atualmente a sociedade está mais aberta às novas discussões acerca de como a Educação deve atender aos seus diversos segmentos, se antes com padrões educacionais voltados para classes sociais elitizadas, agora com as atenções voltadas à promoção de uma Educação que valorize a cultura da sociedade em que é operacionalizada. (SOUZA, 2008).

No plano da Educação, mais precisamente no início dos anos 90 o advento dos avanços em políticas públicas sociais bem como os efeitos desses discursos mesmo que em maior ou menor grau foram percebidos.

Com a criação das leis que amparam e conferem direitos às crianças, o Estado passa a reconhecê-las como cidadãos que possuem prerrogativas legais e que precisam de assistência, acompanhamento e proteção de forma mais próxima e intensiva, assegurando e garantindo às crianças, entre outros, os direitos: “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (BRASIL, 1990).

Com referência às crianças, o seu direito ao lazer é reconhecido pelo Estado e assegurado por lei através dos seguintes documentos oficiais:

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Convenção dos Direitos da Criança – ONU, Artigo 31, Promulgada através do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990 da Presidência da República:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (BRASIL, 1990).

Tais documentos representam avanços significativos com relação aos direitos das crianças porém ainda não possuem o direito de brincar expresso em seu texto.

Dentre as legislações vigentes, a mais expressiva sobre o tema proposto é a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que discrimina em seu Art. 4º os princípios legais já expressos nas leis anteriores, mas que avança no assunto em artigos posteriores.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Através dos Artigo 15 e do Inciso IV do Artigo 16 da mesma lei é que percebemos que o legislador se aprofunda em sua análise e traz o termo ‘brincar’ explícito em seu texto, conferindo ao verbo o status de segurança de direito por força de Lei expressa onde, uma das formas de liberdade da criança de manifesta no brincar:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

[...]

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 1990).

O Marco Legal da Primeira Infância instituído através da Lei n.º 13.257, de 08 de março de 2016 trata, entre outras questões, da implantação de políticas públicas para a primeira infância que compreende crianças de 0 a 06 anos. Nele também encontramos o direito ao brincar explicitado no texto:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica.

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (BRASIL, 2016).

A criação destes dispositivos legais confere ao brincar o status de direito assegurado por lei, concedendo o devido reconhecimento da importância do brincar como uma forma de expressão da cultura em que a criança está inserida, que é transformada e significada através de suas brincadeiras.

O reconhecimento da importância do brincar na infância por parte das autoridades nos permite perceber que as crianças, através dos jogos e das brincadeiras, promovem interações sociais e que elas são, ao mesmo tempo, os atores e os autores de seus processos, reproduzindo nas atividades lúdicas suas práticas cotidianas.

A criança do Campo corre e brinca, chora e sorri como as crianças que habitam os centros urbanos, porém ressignifica suas brincadeiras para que estas se adaptem ao seu meio, recebendo a partir de algumas influências do local e da cultura na qual está inserida: usa elementos da vida campestre em sua ludicidade, expressando assim, parte da sua cultura e seus valores, e literalmente se diverte *com* e *na* sua realidade: correndo e se escondendo em meio às plantações, brincando de equilibrista entre as árvores, usando galhos e folhas em diversas atividades e o que mais sua fértil imaginação mandar. Da mesma forma que brinca expressa e perpetua sua cultura através dos mecanismos lúdicos.

Com a mesma necessidade que o adulto camponês, a criança do Campo inserida ou não em um movimento social, tem os mesmos direitos das crianças do meio urbano, e, além disso, precisa ser respeitada em sua essência como sujeito de cultura imanente, expressa através de várias possibilidades e vivências individuais e coletivas.

A presença das crianças na luta pela terra e por seu reconhecimento enquanto cidadãos nos movimentos organizados refletem a característica cultural do grupo: elas participam ativamente das atividades dos adultos e das suas próprias movimentações.

A luta pela terra é somente o início de um processo de reconhecimento de cidadania do produtor rural, que entre outras questões como a reforma agrária, inclui a reivindicação pelo direito à educação:

As crianças sempre estiveram presentes na luta pela terra, em ocupações, despejos, manifestações, no dia a dia dos acampamentos e assentamentos, enfim, elas são fruto do processo histórico da luta pela terra no Movimento. (ROSSETTO, 2013, p. 116).

Dessa forma, a infância do campo nos diversos locais/comunidades em que se apresenta é singular, pois se constitui funcional e simbolicamente a partir de um estreitamento de relações que perpassam os modos de vida específicos.

Para romper com concepções de que a infância é apenas uma reprodução distorcida da vida adulta é necessário considerar a cultura na qual está inserida suas características, seu brincar e suas relações sociais em sua totalidade, não como uma reprodução da vida adulta, mas como sua própria produção de cultura.

1.2 Justificativa

Com a oportunidade de atuar durante cerca de 10 anos em escolas públicas com a disciplina de Educação Física, percebemos então que cada criança possui sua significação pessoal e atribui um pouco de sua personalidade ao brincar, transformando o brinquedo, jogo ou brincadeira de um ato simplesmente lúdico e ao primeiro olhar ‘sem importância’ em uma manifestação de sua vida cotidiana, imprimindo sua identidade cultural.

Atualmente, por meio do vínculo profissional e do contato constante com diversos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo, em especial o Curso de Educação do Campo – que se divide em duas habilitações: Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais – despertou-nos o interesse junto à temática.

Trazendo então à baila questionamentos pessoais oriundos de nossa intensa observação do fazer/ser/sentir/brincar das crianças durante toda a experiência no *lôcus* de trabalho decidimos nos debruçar sobre o estudo das brincadeiras das crianças camponesas, tema que se mostra repleto de experiências e saberes a serem desvendados, porém pouco estudados academicamente.

Estudar as brincadeiras não é somente fazer um apanhado dos elementos e situações que podem ser encontradas durante a pesquisa e descrever de forma simplista, fria e distante, criando um acervo superficial que servirá somente de registro para algum leitor que por ventura se interessará por um trabalho de simples traçado de atividades.

Estudar as brincadeiras é, antes de tudo, pesquisar *com* os sujeitos que brincam se envolvem no seu devir em sua atividade cotidiana do que lhe é prazeroso é sentir como sua interação social os constitui individualmente e nas relações sociais de família, de amigos e de comunidade; se deixar observar pelo sujeito que é pesquisado; perceber como sua atividade de brincar pode direcionar suas ações socialmente e como sua cultura opera sobre o brincar. É ser pesquisador que vivencia a pesquisa.

Através desse estudo, procuraremos identificar todos os movimentos do *saberfazer* presentes nas trocas tecidas através das relações estabelecidas entre os atores do processo. (ALVES, 2003).

Durante o processo de pesquisa, iremos direcionar nossas ações conforme Alves (2003) explicita em sua obra: mergulhar com todos os sentidos na pesquisa, ultrapassar os limites das lógicas de tessitura das relações, considerar as múltiplas e diferentes relações dos praticantes, buscando uma forma de escrever que chegue aos praticantes com clareza de nossas impressões.

Buscaremos os dados de nosso trabalho em diversos ambientes de interações sociais como ruas, quintais e casas pois acreditamos na importância dos saberes constituídos socialmente através das culturas infantis, em especial quando se manifestam em locais não institucionalizados.

Entendemos que como afirma Caldart (2004), que os saberes se constituem e se transformam não somente em ambientes institucionalizados como as escolas mas perpassam por todos os locais em que a criança transita e se relaciona com adultos ou outras crianças sejam em grupos organizados, igrejas, rua, quintais, suas casas e a de familiares.

Tal afirmação nos leva a compreender a circularidade de saberes que transitam de forma dinâmica e latente em todos esses ambientes, constituindo as Comunidades Educativas Campesinas.

Tal abordagem vai de encontro ao dimensionamento educativo atribuído à produção cultural de um grupo (CALDART, 2004), que no caso das crianças, se dá no brincar, porém não um brincar utilizado pelos professores para ensinar algo mas sim um brincar que promova tensões, acordos, criações de regras e divertimento entre seus pares e que permita a construção e troca de saberes entre iguais.

Ao escolher as Comunidades Educativas Campesinas como o *lócus* desta pesquisa, nos deparamos com a questão que permeia os processos de ensino e qual relevância e contribuição este trabalho terá para a comunidade docente e acadêmica.

Não obstante, nossa preocupação em atender a esse anseio se faz presente porém, ratificamos nossa ação assumindo o pressuposto de que não é somente na escola que se dá o processo de ensino, como afirmam Passos e Melo (2012, p.239): “O espaço educacional não é um privilégio da escola. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber.”

Procuramos em nosso trabalho, ao observar as crianças nas ruas, quintais e em seu ambiente familiar, registrar seus momentos livres de atividades institucionalizadas, objetivando espelhar de forma mais precisa as brincadeiras e/ou atividades lúdicas que poderão ocorrer de forma livre durante a pesquisa.

Tomar como o foco o cotidiano (CERTEAU, 2014) infantil sob esse prisma das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos, abrirá caminhos para que futuros leitores, a comunidade de Nativo de Barra Nova e os participantes da pesquisa possam reconhecer saberes culturais daquele local como imanentes de sua região.

Acreditamos que dessa forma a contribuição de nosso trabalho para o ensino da Educação Básica terá relevância para que os profissionais da educação possam conhecer a realidade lúdica infantil daquele grupo naquele momento e possam reconhecer entre as crianças que participaram do estudo em seus alunos características e comportamentos semelhantes, ou até muito distintos.

Esperamos também que nossa pesquisa contribua com o Ensino onde os docentes que a acessarem por meio do desse texto ou do site institucional possam utilizar o acervo de brincadeiras disponíveis para uso em suas aulas e com liberdade para possíveis adaptações.

Para além do reconhecimento e transmissão de saberes locais, realizar o levantamento das brincadeiras da comunidade servirá de registro para gerações futuras, promovendo também visibilidade da localidade visto que as brincadeiras figurarão em um site institucionalizado vinculado ao Programa de Pós Graduação em Ensino da Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES).

Com relação às crianças que vivem a Educação do Campo, esse conceito mais amplo de Ensino se mostra mais latente a exemplo de que os sujeitos envolvidos em

movimentos sociais organizados, nesse caso o MST que se constitui também como um sujeito educativo (CALDART, 2004).

Para as crianças do Campo, o local onde se constrói os saberes não se restringe somente à escola. Ele vai além das salas e está presente em praticamente todas as relações vividas em sua coletividade. “[...] então é possível pensar que o sujeito educativo, ou a figura do educador não precisa ser necessariamente uma pessoa, e muito menos necessariamente estar na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas” (CALDART, 2004, p. 320)

Acreditamos que na brincadeira a criança se constitui como sujeito que tem acesso à cultura local e que é através de suas relações sociais e por estar em um ambiente com alguma liberdade para expressar-se que o brincar se revela como componente constituinte de sua formação e humanização da sua própria cultura.

Dessa forma, esse tema foi pensado a partir da possibilidade de identificar e perceber as possíveis ressignificações e leituras dos jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças que moram no Campo, considerando que essa sistematização terá enfoque no contexto sócio cultural dessas manifestações infantis no local onde ocorrem.

Acreditamos que nosso estudo contribuirá como fonte de referências para os professores que já atuam no Campo ou que tenham interesse pela temática, oferecendo uma análise do que o senso comum propõe acerca do conceito das brincadeiras e os jogos como forma de expressão cultural de um grupo social específico – crianças camponesas que integram essa pesquisa.

A pesquisa em questão também se faz relevante, pois a proposta é que, ao final dos trabalhos, todo o conteúdo do levantamento das práticas lúdico-culturais das crianças camponesas esteja disponível em um site institucional, destinado à comunidade acadêmica e público em geral.

1.3 Problematização

O conceito de infância é algo relativamente novo em se tratando de história social do homem, ao mesmo tempo em que surgiram maiores compreensões sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras:

A compreensão contemporânea de infância como categoria social de estatuto próprio foi construída socialmente ao longo da história em relativa consonância com o surgimento de diferentes compreensões sobre jogo, brinquedo e brincadeira. (CARVALHO, 2007, p. 18)

Reconhecemos que nas sociedades antigas como a Grega, por exemplo, a infância não possuía destaque nem condição distinta de outras fases da idade humana, constituindo uma situação temporária, cercada por possíveis condições de anomalias e doenças com possibilidades reais de sequelas, que para aquele grupo social ameaçava um desenvolvimento pleno do homem. (CARVALHO, 2007)

Porém, mesmo com o não reconhecimento da infância como é dado atualmente, as crianças faziam uso de brinquedos e jogos.

Em sua obra intitulada “História Social da Criança e da Família” (2006), Ariès, analisa a representação infantil a partir do século XII onde a criança era considerada um adulto em miniatura e como se constituiu o sentimento de infância moderno como o temos hoje.

Concordamos com Carvalho (2007) que afirma que o autor analisa a evolução do conceito de infância de forma linear e somente da classe burguesa da Idade Média (somente as pessoas que tinham certo poder econômico tinham condições de contratar um pintor para pintar um quadro da família). Porém devemos conceder o devido mérito e importância a uma obra tão completa em seu contexto.

O conceito de cuidado moderno que temos hoje para com a infância está tão presente em nossa sociedade que para nós é difícil imaginar que naquele momento histórico os pais não cultivavam laços afetivos com seus filhos devido à alta mortalidade infantil da época.

Até o século XII, não havia representação de crianças na arte medieval seja por desconhecimento ou desprezo tácito, a infância não tinha lugar naquele cenário: “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É

mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 2006, p. 17)

Ariès (2006) destaca que até a Idade Média as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniatura sem qualquer espaço para uma compreensão diferente visto que era somente uma questão de tempo para que aquele pequeno indivíduo se transformasse em um adulto de fato.

Pelo fato da infância ser considerada algo tão passageiro, seja por morte da criança ou que esta se tornasse um adulto, essa fase não tinha muita importância para as pessoas daquele momento histórico.

A família numerosa indicava a necessidade de se ter muitos filhos para se salvarem apenas alguns. Era comum que os pais não criassem vínculos emocionais e afetivos com sua prole devido a alta mortalidade. Não havia também consciência de que a criança tinha alma. Tornar-se um adulto já caracterizava um grande feito naquela época:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. (ARIÈS, 2006, p.21)

Somente a partir do Século XVI, observaram-se registros de crianças, demonstrando que o sentimento de cuidado e o vínculo de afeto mesmo que em efígies funerárias, começaram a existir. (ARIÈS, 2006)

Para Ariès (2006), o aumento da sensibilidade em relação aos pequenos se deve a um movimento mais intenso de disseminação do cristianismo, onde enfim, começava-se a reconhecer que as crianças também tinham personalidade e, portanto, eram seres dotados também de alma imortal. O desenvolvimento dessa consciência coletiva nos trouxe ao que hoje tomamos por conceito de infância contemporânea.

Após a Idade Média, o conceito bem como o sentimento de infância começou a se difundir entre as mais diversas culturas, sendo reconhecido o brincar como um elemento social específico desse momento humano socialmente constituído.

O sentimento de infância naquele momento confere às crianças, não uma relação de cuidado e afeto, mas da urgência em reconhecer que elas não são mini adultos e que possuem características singulares:

A emergência e a transformação desse *sentimento da infância*, construído, sobretudo, no período moderno, se traduz, portanto, no reconhecimento das particularidades da criança, por exemplo, no entendimento do brincar como uma linguagem própria desse ciclo da vida. (CARVALHO, 2007, p. 19)

Se o brincar se apresenta como uma linguagem da infância, percebemos também que este é um movimento de ações combinadas entre os pares ou não, que possibilitam as interações infantis através dos jogos, brincadeiras e brinquedos, refletindo as situações observadas e/ou vividas.

Como um dos norteadores de nosso trabalho, tomaremos como referência o brincar contemporâneo, que nos leva às questões de relações sociais estabelecidas por cada cultura, construindo uma esfera delimitada de análise em função das analogias que recebe (BROUGÈRE, 2002).

O ato de brincar se altera em decorrência do *locus* e do tempo cultural e social que se insere, variando suas interpretações das situações postas, que poderão ser interlocutoras ou não de uma brincadeira ou jogo específicos. Brincar supõe de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como “brincar” a partir de um processo de designação e de interpretação complexo (BROUGÈRE, 2002).

O brincar não nasce ‘feito’ como afirma Brougère (2002, p.20), ele se constitui através das relações e interações sociais numa constante formação e construção de conhecimento: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”

A brincadeira também serve de cenário para que a criança perpetue suas experiências do mundo real, mas que também permite a ampliação de sua realidade, onde ela possa inserir ou suprimir elementos que quiser e da forma que achar conveniente.

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural à qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização. (BROUGÈRE, 2010, p.49)

Percebemos que o brincar espelha vários elementos da realidade da criança e nela são acrescentadas tantas outras questões imaginárias que transportam o indivíduo para sua realidade, refletindo também aspectos da sua personalidade e de sua cultura:

Em suma, a ludicidade afigura-se como veículo de aprendizagem de transmissão das culturas infantis. O brincar vale em si mesmo, vem do próprio ser e pode ser entendido como um modo de comunicação, de expressão dos aspectos mais íntimos da sua personalidade. (ROCHA, 2016, p.157)

O brincar se manifesta principalmente nos brinquedos e nos jogos que de acordo com Brougère (2010), se diferenciam pela representação do real através do jogo e pela livre manipulação das crianças no brinquedo. Outra distinção apontada pelo autor seria que o jogo “pode ser destinado tanto à criança como ao adulto” e o brinquedo é um objeto exclusivamente infantil que, quando associado a um adulto, se torna “motivo de zombaria”.

Não podemos também deixar de pontuar a influência da figura adulta sobre o brincar, visão que se confunde em nossa cultura e que por vezes são imperceptíveis, pois estão imbricadas em nosso cotidiano sobre as brincadeiras, os brinquedos e os jogos proporcionando visões adultas sobre esses elementos.

Essa leitura sobre o brincar, os jogos e os brinquedos pela lente do olho adulto conduzem imediatamente à imitação da vida real: casinha para as meninas, carrinho para os meninos, imprimindo por consequência, expectativas de uma concepção adulta sobre uma realidade infantil (BENJAMIN, 2009).

A personificação do brincar se revela no brinquedo que, segundo Brougère (2010, p. 7) “[...] merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura”.

O brinquedo é, antes de tudo, um objeto que remete a uma função. Para Brougère (2010), ele é o elemento que traz a 3ª dimensão ao imaginário, é o objeto que não possui função específica mas é essencial para dar materialidade à brincadeira. Porém, essa materialidade só tem sentido quando é adaptada à criança que o reconhece enquanto brinquedo.

Esse aspecto material do brinquedo é que define sua essência pois é um objeto com significado que pode variar de acordo com o material de que é feito: a forma, o tamanho, a cor do qual é pintado, e neste último caso, possui também significação de atribuição de sexagem culturalmente estabelecidas com cores de meninos e meninas.

O brinquedo possui também outra representação: o simbólico. Como afirma Brougère (2010), tal dimensão não deve ser dissociada da função material por estarem intimamente ligadas, porém é necessária a distinção para fins de análise.

O simbolismo de um brinquedo possui algumas características que podem ser identificadas de acordo com alguns aspectos (BROUGÈRE 2010): Pode ser uma reprodução da realidade (adaptada às crianças), tradição cultural de associação/separação entre brincadeiras de meninas e meninos, entrada num universo imaginário específico (mundo Marvel, DC Comics) e do meio ambiente em que o brinquedo se insere: ele possui um mundo específico ou pode se adaptar a diferentes realidades imaginárias.

Outro aspecto observado em Brougère (2010) é a dimensão funcional do brinquedo que, através das ações realizadas nas brincadeiras, acabam por transmitir esquemas sociais por intermédio do brinquedo:

Ao propor ações, sejam elas sensoriais motoras, simbólicas ou sustentadas pela presença de um sistema de regras, o brinquedo estimula condutas mais ou menos abertas, estrutura comportamentos e aparece, portanto, como exercendo, nesse nível, uma função de socialização que permite e a inscrição de comportamentos socialmente significativos na própria ação da criança. (BROUGÈRE 2010, p. 70)

Tais aspectos citados acima devem ser considerados pois no decorrer deste trabalho retomaremos a função e abstração do brinquedo enquanto objeto.

A imitação lúdica do real, longe de ser somente um decalque desse real, passa, também, pelo estimulante, que é o brinquedo. [...] A diversidade das dimensões sustentadas pelo brinquedo torna-o um objeto rico em potencialidades enquanto fator de socialização. Porém, a especificidade está no fato de que ele estimula uma reação. (BROUGÈRE, 2010, p. 70)

Não podemos também deixar de perceber que o brinquedo é um elemento feito pelos adultos através de sua percepção da infância. Ele se torna brinquedo de fato a partir de sua utilização pelas crianças: “E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão, na

verdade, interpretando a seu modo a sensibilidade infantil”. (BENJAMIN, 2009, p. 92)

Para Benjamin (2009), o adulto impõe à criança a sua visão sobre o brincar através do brinquedo, causando uma sobreposição de percepções intergeracionais sobre o que pode servir de objeto para brincadeira ou não. Essa percepção impositiva do adulto sobre a criança se mostra até de certa forma coercitiva pois a criança tem pouca opção para ‘negar’ aquele brinquedo como objeto conceitual:

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem se não o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não pouco dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objeto de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 2009, p. 96)

Outra representação do brincar acontece no jogo, que independente de como é jogado, precisa de regras (pré conhecidas/determinadas ou não) para acontecer.

Podemos então constatar que o jogo é uma manifestação do brincar que pode ser considerado sob tal determinação se atender à designação do lúdico da cultura no qual se insere (BROUGÈRE, 2002).

O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. (BROUGÈRE, 2002, p.21)

Ao tomarmos como referência a natureza lúdica do jogo podemos observar que a princípio, a criança precisa aprender a jogar, ou seja, ela precisa aprender a seguir as regras para então poder de fato brincar. Antes de levar o aprendizado vivido no jogo para outras áreas a criança precisa controlar um universo simbólico particular daquele jogo (BROUGÈRE, 2002).

Brougère (2002, p. 23) trata esse universo como cultura lúdica: “[...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Afirma também que “O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar”.

A cultura lúdica é tratada por Brougère (2002; 2010) não como um conceito estanque, mas que está em constante mudança devido à sua natureza dinâmica e

pelo fato de ser produzidas pelas próprias crianças que, neste caso, são denominadas co-autoras de sua cultura.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. (BROUGÈRE, 2002, p. 26).

Contextualizar as brincadeiras, os jogos e os brinquedos em nossa contemporaneidade nos habilita a prosseguir com o direcionamento desses conceitos a serem observados junto às crianças do Campo e a percebermos sua presença e como se manifestam naquele local e no momento da pesquisa.

Considerando todos os pontos constituintes da infância e do brincar explorados até o momento, faremos um recorte mais preciso no interesse da pesquisa que são as brincadeiras encontradas nas Comunidades Educativas Campesinas.

Não trataremos aqui das diversas nuances sobre a visão da vida no/do campo, assunto amplamente discutido na área de Ciências Humanas, mesmo com a certeza de que tais assuntos não poderão ser compreendidos indissociavelmente por estarem presentes na história da auto-organização dos Campesinos; porém, esse recorte se faz necessário para observação e análise dos elementos.

Desse modo, nossa atenção se voltará para as características sociais e culturais das infâncias no/do Campo por meio de seus jogos, brinquedos e brincadeiras através de sua cultura lúdica.

As infâncias no/do Campo possuem várias identidades e referências culturais pois elas refletem os diversos agrupamentos sociais das comunidades campesinas das quais pertencem.

Através de seu olhar, as crianças absorvem os hábitos, fatos e atividades cotidianas e, ao mesmo tempo, os transportam para sua realidade infantil, assumimos assim, que existem várias infâncias no/do Campo.

Ao nos referirmos às infâncias campesinas com os elementos de ligações 'no/do' Campo, estamos indo ao encontro do que afirma Silva; Silva e Martins (2013), que a criança é sujeito e sujeitada, que é modificada e modifica seu meio através de

representações físicas e simbólicas de suas relações com os demais membros da sua comunidade.

Esse sentimento de pertença ao meio em que vive tecido pelas relações sociais, funcionais e simbólicas entre crianças e crianças, crianças e adultos vividos nas comunidades, nos habilita a usar as relações ‘no/do’ Campo, pois além da criança ser um sujeito que *está no Campo*, ela se torna um sujeito *do Campo*.

Silva; Silva e Martins (2013, p. 16), nos mostram, que as crianças que vivem em comunidades rurais, sejam elas “assentadas e acampadas da reforma agrária, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, de comunidades de fundo de pasto, pantaneiras, crianças da floresta”, por exemplo, estão em constante contato com os elementos sócio-culturais de onde pertencem.

Essas relações identitárias construídas socialmente citadas por Silva; Silva e Martins (2013), compõem possibilidades que focam e estruturam as significações sociais, impulsionam possíveis ações no mundo fortalecendo sentimento particular de existência, através de diferentes formas de linguagem das crianças:

As infâncias do campo e o próprio campo são vistos, assim, a partir dessa perspectiva, nas múltiplas dimensões que compõem e significam suas existências materiais e simbólicas, num contexto caracterizado por intensa dinâmica socioambiental, de classe, econômica e cultural. (SILVA; SILVA; MARTINS, 2013, p. 16)

Em seus estudos, Gobbi e Finco (2013) nos mostram que para compreender, analisar e descobrir o papel e sua função ativa das crianças no/do Campo, bem como suas possibilidades de atuação, é necessário que tomemos como referência o olhar das próprias crianças para uma maior aproximação de seu universo específico.

As crianças que pertencem aos movimentos sociais organizados possuem brincadeiras com características bem marcadas pela luta e traços culturais de seus grupos.

Tomemos como exemplo o movimento dos sem-terrinha¹, com atividades de cunho pedagógico e lúdico que procuram promover a consciência de classe entre as

¹ “Os encontros dos sem terrinha [...] são espaços educativos da vivência de ser criança sem-terrinha de brincar, de jogar, cantar, cultivar a mística, os valores e a pertença do MST. São espaços de formação dessa geração de crianças que estão na luta pela reforma agrária”. (Rossetto, 2016, p. 131)

crianças, como as cirandas infantis, os encontros dos sem-terrinha, parque infantil alternativo, entre outros. (ROSSETTO, 2013).

[...] o MST procura potencializar todas as práticas educativas presentes na luta cotidiana, constituindo-se a grande escola formadora da consciência de classe para emancipação humana, e isso se manifesta no modo de vida das pessoas. (ROSSETTO, 2013, p. 116)

Percebemos a forte valorização do protagonismo infantil por parte dos movimentos sociais e sua importância na formação da consciência coletiva nas crianças engajadas nesses movimentos exercitando práticas cidadãs (FOERSTE ET AL, 2015).

O propósito desse trabalho é observar e tecer considerações sobre ações lúdicas das crianças em espaços de educação não institucionalizados das Comunidades visitadas com nosso olhar voltado para onde as crianças brincam.

Para além das questões específicas sobre os movimentos de significação funcionais e simbólicos das crianças nas comunidades do Campo, serão nosso maior objeto de estudo e atenção nos momentos de visita a campo, as relações construídas durante e através das brincadeiras e atividades onde envolva a ludicidade.

Como problemática central encontramos os seguintes questionamentos: Quais são e de que forma se apresentam as principais manifestações lúdicas da infância nas Comunidades Educativas Campesinas e sua relação com a cultura local.

1.4 Objetivo geral

Sistematizar as manifestações culturais infantis na forma de jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças camponesas do Distrito de Nativo de Barra Nova, São Mateus, Espírito Santo.

1.4.1 Objetivos específicos

Mapear os jogos, brinquedos e brincadeiras das crianças camponesas em suas ações e narrativas nos diferentes grupos e contextos.

Refletir sobre as relações entre os elementos que constituem as diversas formas de expressões lúdico-culturais da infância e a Comunidade Educativa Camponesa.

Agregar em um ciberespaço as manifestações lúdico-culturais da infância no Campo, procurando afirmar as potencialidades acerca da temática para a comunidade local, bem como para a atividade acadêmica de Ensino e de Pesquisa.

1.5 Plano de trabalho

Na Introdução do primeiro capítulo trabalhamos com conceito de identidade cultural de grupos sociais focando na Educação do Campo, resultado de anseios e lutas dos Camponeses integrantes do MST. Consideramos também as Leis que asseguram às crianças o direito ao brincar.

Justificamos nosso local de pesquisa em Comunidades Educativas Camponesas e observamos as brincadeiras infantis em sua forma espontânea ratificando que, apesar dessas manifestações culturais não estarem em ambiente de educação institucionalizado, são produtoras de conhecimento e estão associadas de algum modo ao contexto educativo uma vez que a Educação do Campo prioriza de forma significativa essa relação.

No item Problematização procuramos contextualizar os conceitos de infância, brincadeiras, jogos e brinquedos, para então direcionar ao foco da pesquisa que recorrerá a esses elementos em ambientes camponeses externos à escola.

Em nossos objetivos, sintetizamos as pretensões de nossa pesquisa.

A revisão bibliográfica procura proporcionar ao leitor uma visão panorâmica sobre as diversas óticas que os jogos, brinquedos e brincadeiras são trabalhados no campo das Ciências Humanas e em quais aspectos as publicações selecionadas se aproximam de nossa pesquisa.

No segundo Capítulo apresentamos uma análise inicial do referencial teórico metodológico partindo de considerações sobre as obras de Michel de Certeau (2009), em especial *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer*, que nortearão nossas ações em campo, onde poderemos tecer considerações no/do cotidiano das brincadeiras infantis.

Apresentamos também considerações sobre as obras de Brougère (2002; 2010) que trata da produção da cultura lúdica infantil através dos jogos, brinquedos e

brincadeiras, as relações estabelecidas pelas crianças, além da influência da mídia sobre esses elementos.

Através dos textos de Benjamin (2009) sobre a utilização de objetos descartados pelos adultos e que as crianças fazem uso nas brincadeiras e as relações sociais do brincar, entre outras questões, servirão também de referência para nossas análises.

O Capítulo que apresenta as brincadeiras que presenciamos está dividido pelas localidades visitadas, ao mesmo tempo em que apresentamos no final uma tabela com brincadeiras que se aproximam da vida no Campo e as que se distanciam, com uma reflexão sobre possíveis possibilidades de esclarecimento dessa questão.

No terceiro Capítulo realizamos uma análise de abordagem etnográfica aliada aos conceitos de cotidianidade (CERTEAU, 2014), de cultura lúdica e das relações entre crianças, jogos, brinquedos e brincadeiras (BROUGÈRE, 2002; 2010), e das relações entre a criança, brinquedos e educação (BENJAMIN, 2009).

No último Capítulo, procuramos estabelecer a relação entre a localidade e o sentimento de pertença dos moradores, apoiados nas perspectivas de Hall (2004) e de lugar praticado de Certeau (2014), por meio da produção de um ciberespaço que possa ser utilizado tanto pela comunidade investigada quanto pela comunidade acadêmica em situações de Ensino e de Pesquisa.

1.6 Revisão de literatura

A seguinte revisão de literatura baseia-se na busca e análise das publicações de dois eventos de projeção nacional e de importância expressiva em suas áreas específicas de atuação e que se aproximam da nossa pesquisa através da área comum que é o estudo dos jogos, brinquedos e brincadeiras na primeira infância e sua relação com a cultura local dos praticantes.

Foram escolhidos artigos publicados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pelo Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE) entre os anos de 2007 a 2017.

Nossa busca nos anais da ANPED se baseou nos Grupos de Trabalhos (GT's): GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, GT06 - Educação Popular e GT07 - Educação de Crianças de 0 a 06 anos.

Para o CONBRACE/CONICE foram buscadas produções acadêmicas nos seguintes Grupos de Trabalho Temáticos (GTT's): GTT 03 Corpo e Cultura, GTT 05 escola, GTT 09 Lazer e Sociedade, GTT 11 Movimentos Sociais.

As produções acadêmicas buscadas entre os anos de 2007 e 2017, refletem o brincar mediante uma perspectiva de reconhecimento dessa movimentação típica da infância e suas peculiaridades, sob a visão de conceder a devida valorização das brincadeiras, brinquedos e jogos no universo infantil e suas possibilidades de análise da manifestação da *cultura lúdica*.

Dentro do universo limitado pelo corte temporal de 10 anos de publicações em cada evento, é importante sinalizarmos que não encontramos pesquisa semelhante à nossa proposta que sistematize e agregue as atividades lúdicas de crianças do Campo sob a ótica de uma manifestação e interações de sua vida cotidiana e suas implicações vindas dessas relações sociais, reforçando a necessidade de trabalhos direcionados para a temática.

Dessa forma, nossa revisão de literatura se divide em pequenos blocos de artigos que possuem objetos semelhantes de análise e que em algum momento se assemelham sob algum aspecto com nossa intenção de trabalho.

O primeiro grupo de publicações aborda os aspectos de significação, resgate da memória coletiva, percepções de identidades culturais produzidas através das interações sociais entre os praticantes das brincadeiras e jogos dentro do ambiente escolar. Referenciar trabalhos realizados nas escolas é necessário para que possamos compreender a perspectiva de nosso tema pelo viés do cotidiano infantil vivido das escolas.

Roure (2010) em seu trabalho “Infância, Experiência, Linguagem e Brinquedo”, realiza um diálogo entre os elementos que perpassam pelas experiências infantis. Com relação à experiência e a memória, afirma que o brinquedo é o melhor articulador entre linguagem e experiência na infância, pois é através dele que a criança experimenta o mundo que a cerca.

A autora também promove um debate sobre o papel funcional e simbólico do brinquedo baseada nas obras de Walter Benjamin (1994) e Gilles Brougère (1995), que passeia entre o lúdico e o pedagógico e as implicações da análise sob esses dois aspectos, dando ênfase às variações de função de brinquedos e de objetos que se tornam brinquedos.

Em sua conclusão, a autora se permite questionar o papel pedagógico que vem sendo dado ao brinquedo como instrumento de desenvolvimento e de aprendizagem, não retirando a devida importância que esse possui nos ambientes escolares.

Em seu texto “As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças”, Freitas, Piedade e Stigger (2013) procuram compreender como se dava a apropriação das brincadeiras pelas crianças da Educação Infantil sugeridas pelo professor de Educação Física. Baseados na obra de Certeau (2007) e Kishimoto (1998), as análises versavam sobre uma atividade principal: o circuito (atividades sequenciais divididas em estações) e as brincadeiras secundárias e conflitos gerados durante a atividade proposta.

Os autores afirmam que compreender as motivações a lógica do brincar permite uma aproximação entre o professor de Educação Física - considerado o adulto que

brinca - e as crianças, fortalecendo vínculos de confiança e possibilitando maior diálogo entre os atores do processo.

Farias e Freitas (2017), em seu artigo “Cotidiano e culturas infantis: as brincadeiras em foco” objetivam significar a cultura lúdica infantil a partir da perspectiva dos próprios alunos. Para fundamentação de seus construtos teóricos sobre brinquedo e cultura lúdica, os autores se apoiaram em Walter Benjamin (2009) e Gilles Brougère (2010), respectivamente.

Em suas considerações finais, Farias e Freitas (2017) apontaram seis categorias de atividades, e perceberam que as brincadeiras ditas tradicionais perduram entre as crianças mesmo com o avanço da tecnologia que permitiu a popularização dos jogos eletrônicos.

Afirmam ainda que, para uma maior compreensão das culturas infantis, é necessário a compreensão de seus sistemas de interação e simbolismo que resultam em suas formas de interação e produção de cultura.

Para Rivero e Rocha (2017) em “O brincar e a constituição social das crianças em um contexto da educação infantil” versa acerca da constituição social das crianças no espaço-tempo do brincar e de que forma elas subjetivam e interpretam as brincadeiras na escola de Educação Infantil. Os autores fundamentaram-se na Sociologia da Infância, e em conceitos como cultura lúdica desenvolvidos por Gilles Brougère (1995; 2004), entre outros autores.

Os autores em suas observações constataram que o brincar constitui uma atividade intercultural em que as crianças criam seus próprios roteiros complexos e se apropriam de relações e situações anteriormente vividas, transformando de acordo com sua subjetividade.

No contexto analisado foi constatado que as brincadeiras constituem prática cultural, mas que dispõem de sentidos e significados diferentes para os grupos de alunos e individualmente, entre alunos e alunos, professores e alunos a cada nova atividade realizada.

O próximo conjunto de publicações selecionadas se relaciona com nossa pesquisa sob a ótica da análise de como a brincadeira, o jogo e o brinquedo vão além do

aspecto lúdico que possuem para servirem de resistência à alteridade e controle disciplinar dos atores que constituem a vida cotidiana das crianças dentro ou fora da escola, produzindo um tensionamento intergeracional.

O estudo publicado por Schramm (2009) intitulado “A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola”, traz como principais referenciais teóricos Henri Wallon (1879-1962) e Michel Foucault (1927-1984), para tratar das questões psicogenéticas e do poder disciplinar respectivamente.

Seu estudo se concentrou em uma classe de crianças de 05 anos onde foram observados, entre outros aspectos, situações de construção do sujeito, que incluíam situações de imposições por parte da professora, e como resposta assujeitamento e/ou resistência por parte das crianças.

Ao final do trabalho, a autora constata que as atividades já prontas propostas promoviam a formação de indivíduos submissos, assujeitados, improdutivos e sem consciência crítica. Observou-se também indiferença à alteridade infantil.

Em contrapartida, pode-se observar também que as crianças percebiam a opressão a que eram submetidas e expressavam seu descontentamento, ou seja, em algumas situações, burlavam as regras contando com a cumplicidade de seus pares, construindo sua cultura infantil e se afirmando com sujeito de sua ação.

Arenhart (2013) analisa em seu texto “Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e de classe social”, as aproximações e distanciamentos entre duas escolas de diferentes classes econômicas e sociais como a questão do corpo e da brincadeira são vivenciadas pelas crianças mediante os atos regulatórios presentes nas escolas. O estudo baseou-se nos direcionamentos da Sociologia da Infância e da Educação.

Em seu texto, a autora pesquisou sobre a alteridade infantil em relação aos adultos juntamente com sua condição sócio econômica. Para isso analisou crianças de uma escola localizada na favela e outro grupo de crianças de uma escola classe média alta.

Em suas considerações a autora traça um quadro analítico entre as duas realidades: na escola de classe média alta em que o brincar é parte constitutiva do eixo

pedagógico e que considera o brincar como componente imanente do cotidiano infantil contribuiu para que a brincadeira servisse de base para a construção da cultura infantil das crianças.

Entretanto, na escola localizada na favela, as crianças não dispunham de condições materiais e imateriais para que pudessem brincar de forma livre; sua subversão era o uso do corpo e da brincadeira para ir ao encontro de sua cultura de infância.

Observou-se também que as crianças da favela transgrediam à ordem disciplinar da escola através de uma cultura local que para eles era natural e coletiva. Todas as crianças viviam a cumplicidade da transgressão às normas escolares.

Como consideração final, a autora destaca a importância do reconhecimento das brincadeiras nas escolas como espaço privilegiado de autoria e construção do sujeito individual e coletivo e de suas produções culturais infantis.

No estudo realizado por Macedo e Dias (2015), com o título “Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle” percebemos claramente a organização das crianças em resistir, mesmo que com pequenos atos, à autoridade das professoras, caracterizada com suas práticas por uma pedagogia do controle. O estudo das autoras tem como base a Sociologia da Infância.

As autoras percebem que naquele contexto é nítida a falta de perspectiva das professoras em relação às crianças, pois não as consideram capazes de argumentar, não levando em conta a individualidade das mesmas.

Observou-se também que o ‘tempo livre’ de atividades pedagógicas que era destinado às brincadeiras era ínfimo no máximo 20 minutos. Para as crianças esse tempo era precioso, pois era nele que se podiam expressar com maior liberdade.

No cenário descrito acima, observa-se que as crianças procuram formas de sobreviver e de (re)existir em meio ao ambiente hostil, ora aceitando as imposições, e/ou tentando um diálogo quando não verbal, corporal e gestual mediante as situações limitantes impostas pela cultura daquela unidade escolar, ao se referir como essas subversões são articuladas mediante as condições encontradas cotidiano escolar.

Fato marcante também envolve a relação da escola com o brinquedo pois mesmo com a inexistência desses na escola, as crianças não possuem permissão pra trazer os de casa, o que possibilitaria o uso compartilhado do objeto entre os alunos, possibilitando um possível enriquecimento nas relações infantis e na construção de sua coletividade. Dançar também não era permitido às crianças mesmo quando a professora colocava música na sala de aula.

Todas as ações que envolvessem alguma ludicidade eram negadas aos alunos, com o objetivo de 'manter a ordem'. Através da linguagem coercitiva predominante das professoras, as atividades são em sua maioria, impositivas, refletindo um condicionamento comportamental e indiferente ao comportamento infantil.

Como observações finais, as crianças, em sua *antidisciplina* e mesmo que de forma inconsciente, reproduziam a cultura dos adultos e produziam sua própria cultura e conseguiam, mesmo mediante uma ordem escolar coercitiva, criar estratégias de resistência a algumas situações, se valendo das lacunas deixadas pelas ordens opressoras das docentes, para através desse movimento inter-relacional perpetuarem com suas ações culturais.

A ação coercitiva das professoras é ao mesmo permitiu que as crianças pudessem se perceber como indivíduos oprimidos e essa percepção os habilitaram para a construção de mecanismos de resistência formas de sobreviver naquele ambiente.

O penúltimo conjunto de textos congrega estudos sobre culturas infantis em ambientes não institucionalizados, característica que se assemelha a nosso estudo pois em nossos momentos de pesquisa estaremos em contato com as crianças em situações de interação de sua vida cotidiana em horário de contraturno escolar.

Lansky (2007) trata em seu texto de analisar as apropriações do espaço público urbano com foco na infância de camadas sócio econômicas mais populares. O local escolhido foi a Praça Jerimum, localizada na periferia de Belo Horizonte, Minas Gerais, onde o autor foi o arquiteto da obra.

Apesar de sua formação acadêmica estar voltada para a Arquitetura e Urbanismo, sua função de criador de brinquedos o convida a realizar o estudo em questão. O autor se baseia nos construtos teóricos de Walter Benjamin (1984) e Gilles Brougère (1997) para desenvolver suas considerações sobre brinquedo e cultura lúdica.

No desenvolvimento de seu texto o autor destaca os modos diversificados de como as crianças e os adultos usam o espaço público. Ele observa também em especial quais foram as brincadeiras e apropriações de objetos da praça usados como brinquedos e o próprios brinquedos da Praça, realizando uma análise sociológica dessas interações entre crianças e seus pares, e entre os usos dados objetos/brinquedos que estavam à disposição no espaço público.

Como conclusão preliminar, o autor considera importante que as crianças tenham locais públicos de lazer voltados à infância para que elas possam produzir e perpetuar sua cultura lúdica.

Em seu artigo “Infância, Brincadeira e Cultura”, Carvalho (2008) realiza um estudo para conhecer os jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados por crianças indígenas da aldeia pataxó e crianças de um setor do Bairro Taquaril em Belo Horizonte. O aporte teórico baseou-se nos autores Walter Benjamin (1984), Gilles Brougère (1997) e Lev Semyonovich Vygotsky (1987), entre outros.

Durante suas investigações, o autor vivenciou as duas realidades distintas com o objetivo de conhecer o repertório lúdico cultural das crianças e de que forma ocorrem as interações sociais e a produção de sentido sobre o que fazem. O levantamento das brincadeiras faz aparecer os usos que as crianças atribuem a objetos e tarefas delegadas a condições em que possa surgir um brinquedo ou nova brincadeira.

Observou-se também como a cultura dos diferentes grupos de crianças e as práticas de suas culturas presentes em suas brincadeiras conferem um sentimento de pertença àquelas comunidades infantis e à comunidade como um todo.

O texto busca aproximações entre as brincadeiras realizadas pelas crianças da cidade e da aldeia indígena e aponta também os distanciamentos entre as atividades.

O autor além de realizar considerações sobre os aspectos do brincar e da cultura local dos praticantes, faz um alerta para a possibilidade de que as brincadeiras tradicionais encontradas nos dois grupos pesquisados não se percam com o passar dos anos.

Em suas observações finais, o autor nos convida a compreender as brincadeiras como saberes imanentes às crianças, produtoras de sua cultura e a olhar o repertório lúdico de uma criança ou um grupo não somente como uma mera atividade passageira mas sim, como uma legítima linguagem infantil.

Nascimento e Carvalho (2017) ao produzirem seu artigo “Tessituras Culturais no brincar de crianças Quilombolas”, apontam as relações culturais existentes na ação e na ação lúdica e seus significados de crianças da comunidade Campo Verde/PA. As autoras baseiam seus estudos em Gilles Brougère (2008) e Lev Semyonovich Vygotsky (2009).

Em seu trabalho, as autoras buscam reconhecer a relação entre cultura, jogos, brinquedos e brincadeiras e os elementos educativos presentes.

Foi realizado levantamento das brincadeiras mais recorrentes e dos locais onde brincam, além de como as atividades lúdicas são sentidas e significadas por seus praticantes.

Observou-se também, que as brincadeiras não se restringiam somente ao momento reservado para esse fim, durante as tarefas atribuídas pelos adultos às crianças conferiam ludicidade às suas atividades, constituindo relações culturais do brincar.

Em suas observações finais, as autoras afirmam que as crianças são sujeitos de suas ações lúdicas, e que estas estão ligadas ao cotidiano em que vivem e, por vezes, ressignificam situações e objetos em sua criação lúdica.

O último bloco de textos selecionados diz respeito às infâncias do Campo de hoje e de ontem, estudada em suas relações com diversos elementos sob diferentes contextos. Esse grupo se relaciona com nossa pesquisa no que tange ao *lócus* de investigação que em nosso caso, será uma Comunidade Educativa Campesina.

Martins (2009) em seu artigo “As experiências educativas das crianças menores de quatro anos no meio rural” procura analisar as experiências educativas das crianças menores de quatro anos da localidade rural São José, Braço do Norte/SC em seus contextos sociais e familiares.

A autora utiliza Lev Semyonovich Vygotsky (1979-1991), Gilles Brougère (2006) e Tizuko Morchida Kishimoto (1998-2000) como alguns referenciais de sua obra.

Em suas observações, a autora descreve a principal diferença entre as crianças do meio urbano e as que foram foco da pesquisa: as crianças dessa comunidade possuem amplos espaços para suas vivências, pois não ficam limitadas às suas casas. O espaço em seu entorno é amplo, permitindo o uso da imaginação nas brincadeiras e sem limitação para seu deslocamento.

Devido ao grande espaçamento entre as casas e ao fato de que essas crianças ainda não terem ido à escola a interação social entre as crianças dessa idade ficou limitada somente aos pais e familiares que residem mais próximos.

Foi observado também que existem por parte dos pais certa preparação educativa para quando as crianças iniciarem suas vidas escolares, oportunizando livros, brinquedos, traçando regras, entre outros elementos.

Como consideração final, a autora afirma a importância no registro dessas relações entre as crianças e os brinquedos e as brincadeiras de faz de conta passadas por seus pais, mesmo que ainda não tenham frequentado a escola e que essa vivência familiar é importante para o desenvolvimento lúdico das crianças.

No texto “Infância camponesa: interações entre corpo, natureza, trabalho e cultura” as autoras Leite e Martins (2017) tratam da relação da infância no Campo e as dimensões corpo, natureza, trabalho, cultura e os desafios de ser uma criança camponesa. As autoras utilizam as teorias de Lev Semyonovich Vygotsky (2003) para tecer suas considerações.

O trabalho descreve a análise do cotidiano das crianças, suas brincadeiras, sua simbiose com a natureza e sua insatisfação com o transporte escolar

Como finalização provisória de seu texto, as autoras pontuam que em alguns momentos brincadeiras e tarefas se fundem, apontando que as crianças usam estratégias para manifestar sua ludicidade, ressignificando suas tarefas de forma distinta dos adultos.

Para Pereira, Gomes e Fernandes (2017) seu artigo “Memórias da infância no sertão central do Ceará”, procura resgatar a memória infantil e a cultura lúdica como forma de compreensão do modo de ser criança na contemporaneidade, sob a ótica da Sociologia da Infância.

O presente trabalho se propôs a realizar um levantamento das brincadeiras presentes na memória de moradores acima de 60 anos da cidade de Canindé, Ceará, a também através de conversas informais com outros moradores da cidade.

Através desses relatos foi possível perceber e traçar o perfil da cultura lúdica daquela região sentido pelas atividades inerentes às tarefas rurais, como montarias em animais e caça a pequenos bichos. As brincadeiras ao ar livre foram as mais citadas, seguidas de jogos diversos.

Como consideração final, os autores puderam delinear o perfil de uma identidade local única de uma localidade rural que aos poucos se transformou em urbano, trazendo elementos das duas realidades, produzindo uma cultura lúdica específica, com possibilidades de influenciar a cultura lúdica infantil atual.

Todas as obras escolhidas para compor esta parte de nossa produção contribuem para que possamos ampliar nossas impressões e percepções sobre os temas discutidos, e também como preparação para possíveis situações que serão encontradas ou não no campo de estudo.

Cada texto em sua singularidade à primeira leitura tão diferentes uns dos outros mas ao mesmo tempo estão costurados pelo viés da infância mesmo que somente na memória de quem já foi criança e operam contribuindo para um traçado da identidade e nuances desse momento da vida humana tão cheia de significados e de ressignificações, tocando em algum momento em nossas pretensões de pesquisa.

1.7 Referencial teórico metodológico

Para a execução deste trabalho, realizamos uma pesquisa com base nos estudos de cotidianidade de Michel de Certeau (2014), nos construtos teóricos de Gilles Brougère (2002, 2010) e Walter Benjamin (2009), com os sujeitos envolvidos na pesquisa: crianças em seus diversos ambientes de convivência.

A escolha para a realização da pesquisa nas Comunidades Educativas Campesinas sustenta a possibilidade de surgimento de uma maior quantidade de atividades praticadas pelas crianças pois nos espaços de brincadeiras onde houver mínimo de influência de figuras adultas os participantes poderão se movimentar e agir de forma mais espontânea, possibilitando maior troca de experiências e interação entre os pares.

Tomando Certeau (2014) como referência, acreditamos que são nas relações corriqueiras do dia a dia que se constitui a cultura ordinária e que poderemos observar nas interações entre as crianças e os atores presentes em suas ações cotidianas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010) nossa pesquisa de campo foi quantitativo-descritivo com estudos de relações de variáveis.

Nossa observação no campo de pesquisa foi sistemática, participante, individual e em equipe, efetuada na vida real (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Realizamos observações em relação aos atores do processo das brincadeiras e atividades cotidianas das crianças em situações individuais, entre si, e sem a intervenção de um adulto.

Durante a pesquisa, além da observação por parte da pesquisadora das ações no momento em que aconteceram, realizamos breves entrevistas não estruturadas e não dirigidas, onde as respostas foram anotadas no diário de campo em tempo real (MARCONI; LAKATOS, 2010) com a finalidade de proporcionar ao trabalho maior fidedignidade às narrativas das crianças.

A escolha pelo perfil da entrevista não estruturada e não dirigida se deve ao fato de que um aspecto mais informal e mais próximo da rotina diária das crianças as deixou mais confortáveis ao interagirem com a pesquisadora.

Nos momentos de contato, propusemos aos participantes que produzam documentos para análise posterior, classificados conforme Marconi e Lakatos (2010) como contemporâneos secundários na forma de auto-registro das brincadeiras através de ilustrações.

Utilizamos além da observação e das entrevistas, análise de documentos contemporâneos primários e secundários (MARCONI; LAKATOS, 2010) como registro fotográfico e em vídeo.

A análise dos dados foi qualitativa, com direcionamento etnográfico sobre os estudos do cotidiano.

Em paralelo a execução da pesquisa, desenvolvemos um *web site* (JOHNSON, 2001) que reuniu o resultado do trabalho como forma de referência do tema para professores da Educação Básica.

Como conclusão, este trabalho final e a *web site* serão apresentados aos sujeitos da pesquisa para que se reconheçam como parte do processo de construção do trabalho acadêmico, reafirmando seu sentimento de pertença à comunidade após a defesa e aprovação do presente trabalho.

1.7.1 *Certeau e as práticas culturais cotidianas*

Pesquisar o cotidiano é ao mesmo tempo, estar na pesquisa, fazer com que nossa impressão pessoal de mundo perpassa pelas práticas/costumes/culturas a serem estudados, é observar e se deixar ser observado.

Tomamos o conceito de *cotidiano* em Certeau (2014) para buscar a compreensão da produção de cultura das pessoas, mais precisamente em nosso caso das crianças, em suas maneiras de fazer suas brincadeiras. “como um lugar capaz de nos revelar possibilidades e descobertas do novo, espaço onde as transformações realmente acontecem” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 570).

Michel de Certeau, padre Jesuíta de vasta formação acadêmica que passa pelo Latim, Grego e Alemão, Filosofia até seu doutoramento em Ciências da Religião pela Sorbonne em 1960, tanto estudando quanto trabalhando, integrou diversas disciplinas das Ciências Humanas e Sociais: História, Filosofia, Sociologia, Psicanálise, Semiótica, entre outras (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017).

Apesar da diversidade dos *espaçostemposestudados*, sua obra desenvolveu-se em torno de domínios identificáveis: a escrita da história ou a operação historiográfica, a história das crenças, a mística e a espiritualidade, a psicanálise, a cultura em sua multiplicidade e diferenças, as mídias e as tecnologias da informação e as práticas culturais cotidianas. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 9)

Apesar dos vários campos de atuação bem como de suas obras, esse texto se debruça sobre os escritos de Certeau acerca das culturas cotidianas e o que se poderá observar em relação às tecnologias de informação inseridas nesse universo cultural do homem ordinário.

Michel de Certeau abre, mediante o advento das novas tecnologias e conseqüente declínio da influência da Igreja entre as pessoas, o diálogo com o Outro, que assume diversas faces, como afirma Ferrazzo, Soares e Alves (2017, p. 4)

O outro é o que tem outros valores, crenças, hábitos e saberes. É aquele ou aquilo que emerge com as crises do crível e engendra credibilidades nascentes, que não se possui nem se controla. O outro é o que escapa. É o imprevisível, o inesperado, o excluído, o imigrante, o marginalizado, o estrangeiro, o que nos antecedeu e ainda, o que virá depois de nós. É mistério e surpresa. É a alteridade radical, a diferença para qual nós precisamos nos abrir para inventar o novo. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2017, p. 10)

Certeau (2014) analisava a Modernidade à luz das práticas culturais dos atores ordinários, do simples, da vida como ela se apresenta se valendo de dois elementos: a “arte” e o “estilo” onde a “ordem é exercida por uma arte” e nas determinações institucionais “se insinuam assim um estilo de trocas sociais, invenções técnicas e resistência moral” para atribuir “com todo o direito às práticas o estatuto de objeto teórico”, distinguindo as “maneiras de fazer”, pensando os “estilos de ação”, dando a devida complexidade à realidade, para fazer a teoria das práticas. (GIARD, 2014)

Observar o Cotidiano sob a perspectiva de Certeau (2014) nos leva a refletir sobre alguns pontos colocados pelo autor como afirma Ferraço, Soares e Alves (2017), se inscrevem no campo dos Estudos Culturais.

Interessam-nos muitos conceitos desse pensador que afirma que, “Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto”. (CERTEAU, 2014, p. 35). Porém devido à natureza deste breve estudo, focaremos em pontos não considerados os mais importantes, mas tidos como norteadores de nossas observações e leituras.

Certeau (2014) valoriza o que antes é desprezado pela sociedade e tido como ‘pobre’, indigno de qualquer forma de valor, seja ele financeiro, histórico, artístico ou cultural: a cultura popular e como à primeira observação de olhares destreinados, pode parecer sem ideologia, seguidora de regras.

O comprometimento de Certeau ao “narrar ‘práticas comuns’, as ‘artes de fazer’ dos praticantes, as operações astuciosas e clandestinas” (DURAN, 2007, p. 118), nos indica que foram considerados os mínimos indícios de resistência ao poder dominante, mediante uma sociedade moderna marcada pelo consumo.

[...] A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de ‘consumo’: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 2014, p. 39).

Sobre as Maneiras de Fazer: o autor nos leva a observar e refletir como as pequenas e cotidianas resistências populares se organizam para ir de encontro a não redução a si mesmas que, formadas mediante atos regulatórios e disciplinares,

“jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (CERTEAU, 2014, p. 40)

O que observamos é o olhar minucioso do Padre Jesuíta ao identificar situações que à primeira análise se apresentam com alteridade suficiente a ponto de não permitir que se tenha uma revolução, mas que esta é (re)feita a cada pequeno ato de resistência do homem comum. ”Para ele, uma sucessão de atos de resistência e de transformação nem sempre conscientes reinventava o usos dos bens culturais.” (VIDAL, 2017, p. 282)

Para Certeau (2014) a estratégia surge a partir do cálculo das relações de força isoladas do ambiente pelo sujeito e como exemplo o autor cita os conceitos de nacionalidade política, econômica e científica. Em situação contrária, a tática não possui cálculo exato, ela acontece de acordo com a situação posta.

Dependente das circunstâncias, a tática é a arma do mais fraco, que aproveita a ocasião e as práticas cotidianas, como falar, ler, cozinhar. No universo infantil consideramos que o brincar tem seus elementos táticos, à medida que vai fabricando suas possibilidades de ações lúdicas em resposta as afetividades e significados presentes no contexto em que se encontra.

A cultura popular se constitui nas coisas e saberes da vida cotidiana, levadas pelo objetivo do uso para alguém ou alguma coisa, indo de encontro ao senso comum do que se tem por cultura, e ironicamente uma cultura inalcançável ao indivíduo igualmente comum.

À visão empobrecedora da cultura popular, portanto, opunha a reabilitação de suas práticas cotidianas, como habitar, cozinhar, caminhar, falar e ler. Se aos fracos era impossível criar uma base cultural permanente, o recurso à apropriação e à bricolagem permitia que subvertissem os dispositivos inscritos nos objetos. (VIDAL, 2017, p. 282)

Para Certeau, as “artes de fazer”, como a cultura e literatura popular, são elementos que não podem separar sua natureza de sua utilidade. Esses fins coabitam num mesmo “lugar”, realizando uma semiótica constante.

Por esse prisma, a “cultura popular” se apresenta diferentemente, assim como toda uma literatura chamada “popular”: ela se formula essencialmente em “artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira

de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar. (CERTEAU, 2014, p. 41)

Dada a necessidade do fraco em resistir mediante as redes de vigilância criadas pelo dominante (seja ele figura humana ou institucional), este homem comum, “homem ordinário” se vale de táticas de resistência mediante as estratégias criadas nas relações de consumo e trabalho.

Assim, o autor em sua precisa descrição define “estratégias” como uma condição em que o indivíduo que domina tem por força do poder o controle de um ambiente. É a afirmação do forte sobre o fraco:

Ela (estratégia) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 2014, p. 41)

Entretanto, a tática é a arma do mais fraco, definindo a natureza das “maneiras de fazer” que opera mediante as oportunidades que encontra nos “pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores” (CERTEAU, 2014, p. 46), são as oportunidades encontradas mediante as situações postas para os indivíduos desprovidos de poder.

A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto [...]. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância o poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2014, p. 94)

Certeau (2014) dá o status de objeto científico às “maneiras de fazer cotidianas”, ao normal, as astúcias trazendo à luz da ciência o fazer “sem nome” do homem sem nome, do “homem sem qualidades” aquele que é desprezado pelos saberes científicos.

Com sua atenção nos *saberes-fazer*es da vida cotidiana vividos na prática pelo homem comum, Certeau (2014) traz para a luz da sociedade a discussão sociológica e antropológica dessas relações *faladas-vividas*, tidas como secundárias, sem importância, ignoradas por intelectuais dogmáticos e puristas (SOUSA FILHO, 2002).

Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo. Anterior aos textos, nem os espera. Zomba deles. [...] Sociologização e antropologização da pesquisa privilegiam o anônimo e o cotidiano onde *zooms* destacam detalhes metonímicos – partes tomadas pelo todo. (CERTEAU, 2014, p. 55)

Seu olhar se volta para o consumo pelo homem ordinário das idéias, crenças, valores, bens, que a princípio se apresentam ser de forma pacífica, como lhes é posto, porém nos é revelado que estes são ressignificados e reapropriados de maneiras incontrolláveis e imprevisíveis, num espiral de significados que vão se renovando por “golpes” e “táticas”.

Dadas as várias possibilidades de invenções do cotidiano pelo homem comum, Certeau (2014) se debruça nesse universo “sem nome” para esmiuçar as várias nuances de relações do homem com os elementos dos quais ele se apropria, lançando mão de todas as possibilidades de uso nas práticas anônimas e subversivas do poder dominante

Instrui-nos Certeau, na cultura ordinária, cotidiana, “a ordem é jogar”, isto é, por meio da astúcia, driblar o sistema, fingir seu jogo. O sistema? Este às vezes “fecha os olhos”. Assim, no próprio interior da ordem instituída, anuncia-se a resistência à reprodução uniformizante. (SOUSA FILHO, 2002 p. 132)

Esse intenso, mas silencioso tensionamento tecido nas relações de poder cotidianas não se apresenta de forma explícita, nem tende a romper com os papéis sociais que cabem a cada um; eles se realocam nas condições em que podem operar, procurando brechas por onde perpassam se aproveitando das situações para com suas “táticas” sobreviverem frente às regras dominantes.

Embora os papéis sociais permanecem, o que se observa é a silenciosa e diária luta travada pelo homem ordinário através de seus diferentes usos das coisas, tradições, costumes, crenças (inclusive a religião), num *saberfazer* constante, se reinventando e resistindo mediante as forças coercitivas que tendem a levá-lo novamente para a margem. (SOUSA FILHO, 2002)

Não se trata aqui da celebração do fim do contrato social, do cinismo, mas apontar como, na vida cotidiana, os mais fracos empreendem seus

combates – silenciosos e sem propósitos políticos bem aceitos – para virar as regras de um contrato coercitivo favorável apenas aos fortes. (SOUSA FILHO, 2002, p. 134)

Certeau (2014) trata a linguagem como sendo elemento determinante para as relações cotidianas da forma que são *faladasvivas* por seus interlocutores. Em Wittgenstein, o autor busca um “modelo que efetue um exame rigoroso da linguagem ordinária” (CERTEAU, 2014, p. 65), onde esta se constitui nas relações semióticas do dia-a-dia.

Em suas reflexões, Certeau (2014) nos alerta para o cuidado com a análise da linguagem ordinária, para que não tomemos caminhos que possam desvirtuar do sentido e do papel que possuem nas relações de mediação nas culturas, nem que tomemos posse e tentemos retirá-la de seu contexto em que se insere e se perpetua.

Nesse contexto o pesquisador, ao observar a linguagem ordinária, deve despir-se de seus conceitos predefinidos, e levar seu olhar a uma prática dinâmica, que nunca fica estanque e que, no momento em que é *faladapraticada*, possui o status idêntico a de seu observador.

[...] Essa mudança de lugar modifica o estatuto do discurso. Vendo-se “preso” na linguagem ordinária, o filósofo não possui mais lugar próprio ou apropriável. É-lhe retirada toda posição de domínio. O discurso analisador e o “objeto” analisado têm o mesmo estatuto. (CERTEAU, 2014, p. 68)

Para compreender como a relação entre a “linguagem ordinária” e as “práticas cotidianas” se imbricam pelas vias da “vida cotidiana”, Certeau (2014) recorre novamente a Wittgenstein, afirmando que o pesquisador não poderá se distanciar da análise que realiza.

Abordar a linguagem “na” linguagem ordinária, sem poder “dominá-la com o olhar”, sem visibilidade a partir de um ponto distante, quer dizer aprendê-la como um conjunto de práticas onde a própria pessoa do analisador se acha implicada e pelas quais a prosa do mundo opera. (CERTEAU, 2014, p. 68)

Podemos observar que as reflexões tecidas sobre a cultura popular se reproduzem em diversos cenários sociais, desde a formação política de um Estado organizado, passando por organizações institucionalizadas como as escolas e fazendo um

recorte para um foco mais preciso, até mesmo nas Comunidades Educativas Campesinas, que serão os locais desse estudo.

Analisar questões culturais à luz de uma perspectiva Certoniana nos permite mergulhar em questões do *saberfazer* em sua essência, onde o *pensarpraticar* dos sujeitos envolvidos e suas relações assumem papéis importantes no desvelar dos fatos.

1.7.2 Brougère: cultura lúdica, jogos, brinquedos e brincadeiras.

Para balizar nossas considerações sobre Jogos, brinquedos e brincadeiras nos apoiaremos nos construtos teóricos de Gilles Brougère, professor em Ciências da Educação na Universidade Paris XIII autor de obras que tratam de Educação Infantil, cultura lúdica infantil, entre outros temas correlatos.

Gilles Brougère (2002) trata os jogos, brinquedos e brincadeiras de maneira singular, atribuindo significações específicas e de inter dependência entre as relações humanas e seus objetos para que haja designação de atividades humanas determinadas.

Para o autor, o jogo só existe dentro de significados específicos do grupo em que é operado, onde a ludicidade não pode ser separada de outras ações, pois está entrelaçada em todos os comportamentos de quem joga.

Seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. (BRUGÈRE, 2002, p. 21)

Se o jogo só existe onde possui significado, podemos inferir que este perpassa pelas características da cultura do grupo que o pratica, onde seus jogadores, ao praticar o jogo, atribuem-lhe representação simbólica e funcional de acordo com suas vivências e experiências individuais e coletivas.

Segundo Brougère (2002), o jogo possui também outra característica: a cultura preexistente que ensina a criança a brincar. Ela o aprende desde os primeiros contatos com a mãe, por exemplo, quando brinca de esconder o rosto. Neste momento o bebê entra no faz de conta pois percebe que ainda está lá mas que naquele momento deverá estar oculto para que alguém o ache.

Esses elementos fictícios concedem ao jogo algumas variantes das possibilidades de troca de interações onde a criança que brinca de esconder com a mãe aprende estruturas prontas que, posteriormente, poderá usar com os elementos aprendidos nessas situações onde estiver brincando mesmo que sozinha ou em grupo (BROUGÈRE, 2002).

As características desenvolvidas pelo autor convergem para a idéia de que “o jogo é um produto cultural dotado de certa autonomia” (BROUGÈRE, 2002, p. 23)

Para o autor, o jogo deve ser aprendido antes de brincar para que a criança sabendo controlar o sistema do jogo em particular, possa se valer dessas habilidades para então transferi-la para outra situação.

O jogo recebe então influência das interações sociais de quem o joga, das significações e interpretações atribuídas naquele momento pelos jogadores, se valendo de elementos da cultura em que estão imersos para a produção de sua cultura lúdica.

O Autor procura definir o que é a cultura lúdica: [...] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo. (BROUGÈRE, 2002, p. 21)

Brougère (2002), afirma que não devemos ver no jogo local de desenvolvimento da cultura, mas de emergência e enriquecimento da cultura lúdica pelas crianças. A cultura lúdica é a responsável por tornar o jogo possível, pois o jogador para poder jogar precisa conhecer e partilhar dessa cultura.

Para o autor, a cultura lúdica é dotada de uma série de sistemas pré-definidos que permitem as crianças interpretações das ações e simbolismos entre elas, produzindo vários esquemas interpretativos que podem se adaptar ao longo das brincadeiras.

As crianças criam e partilham esses esquemas de interpretação para que as brincadeiras tomem forma e possam ter continuidade. A cultura lúdica é dotada de referências para que as crianças possam interpretar e distinguir uma brincadeira de uma atividade cotidiana comum, como a brincadeira de ‘casinha’, onde as crianças fingem que varrem uma casa, o que é diferente de varrer efetivamente a sua casa. (BROUGÈRE, 2002)

Segundo Bourgère (2002), a cultura lúdica também assume características diferentes de acordo com a criança que brinca. A cultura lúdica do Japão é diferente da encontrada no Brasil. Afunilando nosso campo de interesse, podemos inferir que a cultura lúdica urbana pode ser distinta da cultura lúdica do Campo. Todos os

elementos que constituem a cultura local influenciam na produção da cultura lúdica das crianças.

O autor afirma que a cultura lúdica é um produto das interações sociais entre as crianças, do contato a cultura na qual está inserida, da manipulação de brinquedos e no convívio e interação com adultos e outras crianças.

Partindo dessa afirmação, percebemos que a criança não assiste passivamente à entrega da cultura para que possa brincar, ela usa elementos de sua cotidianidade para co-construir seus esquemas de representação e significações, dando sentido às ações e aos objetos para criar a sua cultura lúdica. (BROUGÈRE, 2002)

A cultura lúdica é a produção das crianças mediante a imposição em parte da cultura pelos adultos. A criança não se apropria de todo o conhecimento e contato social a qual tem acesso para compor seu esquema de significações e sim retém o que lhe é proveitoso e assimilável ao nível da sua brincadeira.

Dessa forma, a cultura lúdica não existe isolada de uma cultura local, tão pouco das relações humanas, ela está presente nas interações estabelecidas pelas crianças em suas atividades lúdicas.

Brougère em sua obra “Brinquedo e Cultura” (2010) trata das questões que envolvem brinquedo como produto de uma sociedade com traços culturais específicos e sua relação com essa cultura.

Brougère (2010) define os brinquedos de duas formas: em relação à brincadeira e em relação à representação social: Na primeira situação qualquer objeto que atenda à brincadeira naquele momento pode assumir o papel de brinquedo, onde esse objeto só recebe uma função lúdica enquanto a brincadeira existe. Já para a representação social, temos o objeto industrializado ou feito artesanalmente que imediatamente é reconhecido como brinquedo pelas crianças através de seus aspectos físicos.

Nesta obra, o autor se dedica ao brinquedo enquanto representação social, ou seja, os objetos criados pelos adultos para crianças, considerando-o como uma “mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”. (BROUGÈRE, 2010, p.67)

Para o autor, o brinquedo tem na sua significação simbólica sua função, ele recebe um valor atribuído e tem seu fim em si mesmo, ele é um objeto infantil que a criança manipula de forma livre e liberta de qualquer regra que não seja para a brincadeira em sua essência.

[...] no brinquedo, o valor simbólico é a função. E isso é tão verdadeiro que está totalmente de acordo com a própria lógica da brincadeira. De fato, o que é uma brincadeira senão a associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado à ação lúdica? (BROUGÈRE, 2010, p. 14)

O brinquedo também tem a função de dar à brincadeira a terceira dimensão, despertando imagens, significações e dando a sensação do tato do elemento físico ao ato lúdico, onde a brincadeira passa a tomar forma e sentido dentro de seu contexto. (BROUGÈRE, 2010)

O brinquedo, em sua apresentação traz consigo aspectos culturais da sociedade para qual se destina, sua forma, o material em que foi confeccionado e até suas cores produzem sensações diferentes e predispõem a uma significação e utilização do objeto.

“A criança não se encontra diante da reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. [...] Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade.” (BROUGÈRE, 2010, p. 45)

Para o autor, o brinquedo é um dos gatilhos para iniciar uma brincadeira porém, ele nos lembra que a brincadeira escapa em alguns momentos para além do brinquedo que, independente da situação, não perde sua função de objeto que foi construído para ser manipulado pelas crianças.

Por fim, o autor também tece considerações importantes sobre as brincadeiras, tema que perpassa por seus trabalhos quando trata da cultura lúdica e do brinquedo. Desse modo nos interessa, portanto, a relação entre brincadeira e cultura.

Brougère (2010) afirma que a brincadeira não é um ato natural e que é preciso romper com esse mito. A brincadeira humana é resultado de um contexto social e cultural no qual a criança está inserida desde seu nascimento, resultado de relações *interindividuais* e das interações culturais que vivencia.

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece as regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana. (BROUGÈRE, 2010, P. 106)

A brincadeira é um espaço de inovação das regras que as crianças convivem. Nela pode-se tudo, desde que todos que estão brincando aceitem as regras que podem ser combinadas, verbalizadas, ou estarem subjetivas dentro da atividade. (BROUGÈRE, 2010)

Na brincadeira são encontrados fatos aleatórios à ordem da realidade, ou seja, a cada momento algo inesperado pode acontecer, tomando outro rumo e até outra brincadeira pode surgir. (BROUGÈRE, 2010)

Portanto, a brincadeira é um espaço social, uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que dela participam (convenção). [...] Contudo, é também um mundo aberto, incerto. Não se sabe, com antecedência o que se vai encontrar: a brincadeira possui uma dimensão aleatória. (BROUGÈRE, 2010, p.109)

Dessa forma, a brincadeira possui papel fundamental na rotina das crianças, pois da sua indeterminação surgem os acordos, conflitos e ganhos, com diversas possibilidades de projeção e de fins para esses momentos. É através dos jogos, brinquedos e brincadeiras que a criança cria sua cultura lúdica, ressignifica sua rotina e sua realidade, reinventando o possível e o impossível.

1.7.3 Benjamin e suas reflexões sobre o brinquedo e o brincar

Walter Benjamin, escritor alemão, com formação em Filosofia, produziu vários textos com uma considerável diversidade entre eles, sempre com uma linguagem clara e objetiva, que convida o leitor a imergir em sua temática.

Walter Benjamin em sua obra *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação* (2009), traz alguns textos correlatos à temática que trabalhamos em nossa pesquisa. Em especial o autor trata da relação entre o adulto e a criança através do brinquedo.

Devido ao leque de assuntos tratados nos artigos contidos na obra citada acima, procuramos concentrar nossos estudos em seus textos que tratam do brinquedo e da brincadeira.

Para Benjamin (2009) o brinquedo e o brincar dialogam através da relação entre o adulto e a criança no momento em que o brincar se torna resposta imprevisível da criança sobre o brinquedo, objeto dado pelo adulto ou, em certas situações, quando rejeitado por esse, onde a criança torna objetos inservíveis para os maiores o foco de sua inventividade.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? (BENJAMIN, 2009, p. 96)

Quando a criança recebe um brinquedo ela recebe também o objeto que é um produto da impressão de um adulto de como a criança deve brincar. Esse objeto vem cercado de pretensões adultas. Porém, de posse desse objeto lúdico, a criança o transforma e o significa, preservando aspectos daquele objeto que consideram importantes para si.

Para o autor, brincar é um ato de liberdade, seja proveniente do adulto ou da criança:

Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada. (BENJAMIN, 2009, p. 85)

Benjamin (2009), afirma que a criança ao brincar e repetir a mesma brincadeira se satisfaz em sua própria imaginação com suas pequenas vitórias mediante seus conflitos impostos pelas atividades criadas, perpetuando os hábitos da vida real da forma que lhes convém.

Para o autor, o fascínio das crianças pelos resíduos de construção, costura e jardinagem entre outros, reflete a criação de um mundo próprio das crianças inserido no mundo real regido pelos adultos, criando uma nova significação e relação entre os materiais que foram apropriados do mundo adulto.

Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2009, p. 104)

Para Benjamin (2009), a encenação das crianças na hora da brincadeira concede a liberdade para criar realidades que satisfaçam as necessidades inerentes àquela atividade lúdica naquele momento, podendo ser mudada dinamicamente, sem necessidade de autorização ou consentimento de adultos.

O autor procura, através de pequenas narrativas do cotidiano infantil, relacioná-las com a realidade vivida de forma a valorizar pequenas cenas da vida real que são transportadas para a realidade única das crianças que vivenciam essas situações.

Suas considerações sobre o brinquedo e o cotidiano infantil contribuem para que possamos na análise dos dados coletados durante a pesquisa, compreender como se dá a relação entre adultos e crianças através da cultura do brinquedo e da brincadeira.

2 OS LOCAIS E AS BRINCADEIRAS

O Distrito de Nativo de Barra Nova pertence ao município de São Mateus – ES. Sua sede abriga a Unidade Básica de Saúde (UBS), a Escola Comunitária Rural Municipal (ECORM) “Maria Francisca Nunes Coutinho”, igrejas e pequenos comércios locais.

O Distrito conta ainda com outras localidades: São Miguel, Ferrugem, Ponta, Gameleira, Brejo Velho, Ranchinho, Campo Grande, Chapéu do Sol, São João e Aterro do Povo.

Não foram localizadas fontes formais de registro histórico do Distrito de Nativo de Barra Nova que relate como as localidades adjacentes surgiram inclusive no site da Prefeitura de São Mateus, o qual faz somente uma breve referência ao local, ressaltando seu valor turístico. Dessa forma, os relatos colhidos entre os pais e parentes das crianças participantes da pesquisa servirão de fonte que nos ajudarão a esclarecer como as localidades surgiram.

Todas as crianças que participaram desse momento de compartilhamento de conhecimento estudam na ECORM “Maria Francisca Nunes Coutinho”, localizada no Distrito de Nativo de Barra Nova que atende a toda comunidade em seu entorno, oferecendo Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF). Atualmente, em 2018, as turmas estão divididas da seguinte forma: turno matutino: 1º, 5º ao 9º anos do EF, turno vespertino: EI e 2º ao 4º anos do EF.

O primeiro contato com os participantes foi através da escola, que nos guiou pela escolha das localidades e das famílias e viabilizou as reuniões para que os responsáveis pudessem conhecer nosso projeto e autorizar a participação de seus filhos.

O critério para escolha das crianças que integraram o estudo foi o de que elas morassem próximas entre si, para que a observação em grupo fosse possível.

2.1 São João

A localidade chamada São João se encontra às margens da Estrada do Nativo de Barra Nova e se localiza cerca de aproximadamente 5 km da ECORM “Maria Francisca Nunes Coutinho”, que atende todas as crianças que participaram desse estudo.

Segundo informações da mãe de duas crianças participantes, o nome São João deriva do antigo nome da fazenda homônima pertencente ao seu avô que, com a divisão das terras após seu falecimento, cada um dos filhos construiu sua moradia preservando o nome do local.

A principal fonte de renda das famílias é a pesca e cata de caranguejo.

O grupo de crianças constitui de duas meninas, Keila e Renata, gêmeas com 8 anos, e dois meninos, Evandro com 9 anos e José com 7 anos de idade. Tomamos o cuidado de usar nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

Os nomes das brincadeiras seguem conforme dado pelas crianças.

As brincadeiras seguem descritas a seguir, na ordem em que foram observadas.

Vai e volta

O brinquedo consiste em um objeto ovalado com duas cordas que passam pelo seu interior formando dois pares de alças, onde cada criança segura as duas extremidades da corda abrindo seus braços ao máximo que puder, enviando a bola oval para o outro jogador.

Casinha

As crianças criam simulações de uma rotina familiar habitual e praticada pelas meninas do grupo. Dentro dessa brincadeira existem alguns desdobramentos que espelham atividades diárias de manutenção de casa e de tarefas domésticas.

Brincam de preparar o almoço, varrer a casa, arrumar os móveis, cuidar dos filhos e arrumá-los para ir à escola.

Comidinha

Brincadeira de desdobramento da casinha onde as crianças brincam de preparar alimentos usando panelas, colheres velhas disponíveis no quintal, água, folhas das plantas e isopor.

A brincadeira ganha força, a partir do momento em que as meninas do grupo concentram suas atenções em preparar a comida, deixando de lado a brincadeira de casinha.

Cozido

Essa atividade lúdica surge quando as crianças pedem a mãe de uma delas para acender o fogareiro improvisado com lajotas no quintal com um caldeirão usado anteriormente pelos adultos.

Com o caldeirão aceso, as crianças brincam de cozido, colocando carambolas, jamelões e tomates. A mãe supervisiona a ação das crianças mas as deixam brincar e colocar os ingredientes que quiserem na panela.

Pique esconde

Crianças se reúnem para decidir quem irá procurar os demais. Após pequena discussão uma das meninas decide que ela será o pegador. Nesta versão só é válido contar até 10, já que o acordo foi feito no momento de início da brincadeira. As demais crianças se escondem ao redor da casa e após a contagem a criança sai em busca dos colegas.

No primeiro momento a criança que foi pega por último será o próximo pegador, mas após duas sessões da brincadeira, eles decidem que o pegador será quem for achado primeiro.

Pique gelo

Um pegador tenta pegar as demais crianças que ao serem tocadas, precisam ficar parados “congelados” de braços abertos até que outra o toque para que saia do gelo.

Algumas crianças não respeitam a regra de congelamento e saem de seus lugares, mas observamos que a movimentação não afeta a atividade e a brincadeira segue.

O pegador é substituído quando manifesta cansaço ou de acordo com a vontade do grupo.

Andar de Bicicleta que Vira Cavalo

Crianças brincam de apostar corrida com suas bicicletas pelos caminhos da propriedade e no entorno das casas, alternando a atividade com outras brincadeiras.

Logo em seguida as bicicletas se tornam os cavalos. Consiste nas crianças amarrarem uma corda no guidão e, enquanto uma puxa o cavalo, a outra está sobre ele.

Nesse momento, a bicicleta se transforma em cavalo que ajuda os peões a laçarem o boi. Como não existe uma bicicleta para cada criança algumas amarram uma corda no guidão e simulam que estão ajudando a puxar o cavalo.

Quando o objeto ganha uma nova função a brincadeira ganha fôlego e os participantes ficam mais entusiasmados.

Banca de venda

As crianças se organizam para brincar de 'venda'. Uma das crianças recolhe vários brinquedos e objetos e os organiza como em um comércio, pronta para vendê-los e as outras crianças começam a questionar os valores dos itens para logo em seguida, negociar os valores dos objetos da 'venda'.

Cada objeto assume sua função primária e em outro momento se torna outro completamente diferente. Uma panela velha, no primeiro momento, é de fato uma panela, mas em outra tentativa de negociação ela se torna um vaso decorativo. As que crianças compram os produtos, ora ficam com o objeto ora os devolvem para que a brincadeira recomece.

Fazendinha

A brincadeira já começa com a construção da fazenda e o próprio ato de construir já se torna a brincadeira em si: existe uma auto-organização que percebemos já estava

preestabelecida no grupo, ou seja, as meninas preparam o almoço na fazenda e os meninos constroem o curral, Concluimos através das falas e das ações que essa brincadeira é recorrente no grupo.

Enquanto preparam o almoço, as meninas conversam reproduzindo as falas dos adultos quanto à escolha do que vai ser cozido e ao mesmo tempo se referem aos ingredientes que serão representados pelo que encontram no quintal: o isopor será o arroz, as folhas das árvores que ficam no entorno da casa são os temperos, a carne é imaginada e não tem representação de objeto físico.

Enquanto a produção do almoço avança, as meninas se preocupam em começar a chamar os meninos para almoçar. No primeiro momento os meninos se negam a participar da atividade das meninas mas depois de alguma insistência por parte das garotas, eles concordam em fazer de conta que estão almoçando.

Os meninos se encarregam de construir o curral: fazem buracos no chão para fixar as estacas e galhos e a cerca é feita de pedaços de arame e faixas de tecido. Todo o material utilizado é encontrado no quintal da casa.

Um dos meninos tenta laçar uma cadela que acaba rosnando e latindo, então algumas crianças saem correndo, sorrindo e gritando que a 'vaca está braba', num misto de medo e alegria.

Imediatamente uma das meninas vem e acalma o animal, conseguindo amarrá-la.

Os animais que vão ficar no curral construído pelos meninos são os cachorros, que se deixam ser amarrados e também não se negam a acompanhar as crianças, atendendo as suas vontades, colaborando com a brincadeira.

Figura 1: Meninos constroem o curral enquanto as meninas preparam o almoço.



Fonte: Arquivo pessoal

Plantar feijão

Apesar de a principal atividade econômica ser a pesca de peixes e a cata de caranguejo, as crianças brincam de plantar feijão. Elas se revezam em preparar a terra, cavando com galhos, e plantar as sementes imaginárias, jogando-as no chão, e na rega, enchendo as panelas velhas de água e jogando sobre o local plantado.

As crianças não usam feijão de verdade e as sementes não existem na brincadeira. Elas usam a imaginação, fazendo de conta que plantam.

Entrevista de Emprego

Uma das meninas simula que vai sair de casa para uma entrevista de emprego. Nessa brincadeira, ela descreve que precisa sair no horário correto de casa para não perder o ônibus que levam as pessoas da comunidade para a área urbana da cidade. Ela tem uma entrevista de emprego como veterinária.

Uma caixa de plástico de supermercado é usada como ônibus, a criança é puxada por outra.

Logo após a sua ida, a menina retorna informando que não foi bem na entrevista de emprego, pois ela não conseguiu dar o remédio corretamente na boca do bicho.

Escolinha

As meninas do grupo se organizam para brincar de escolinha, simulam uma aula com tarefas a cumprir porém, ao mesmo tempo em que uma das meninas é professora, ela se torna aluna e faz a atividade dada. Os meninos não quiseram participar da atividade.

A brincadeira acontece em um período curto. As meninas através da brincadeira executam desenhos livres, conforme suas vontades.

Gangorra

As crianças brincam de gangorra construída com algumas lajotas na base e uma tábua, se revezando.

Por ser improvisada, a gangorra não funciona da forma que as crianças esperam: a tábua não tem estabilidade e cai com frequência porém a brincadeira segue e surge a idéia de montar um parque.

Escorregador

Um escorregador foi construído pelas crianças com uma tábua escorada na mesa do quintal. Percebemos que essa é uma nova tentativa de criar o parque, depois da gangorra, conforme um dos meninos nos relata.

Para descer, eles sobem na mesa e descem pela tábua escorregando. Podemos observar que eles se auto-organizam para saber de quem é a vez de brincar.

Com a fabricação da gangorra e do escorregador, o grupo comemora a criação do parquinho.

Acampamento

A brincadeira surge a partir de uma atividade doméstica: a mãe de alguns deles coloca fogo no lixo recolhido do quintal e as crianças então começam a imaginar que estão em um acampamento. Elas usam um pedaço de telha e a apóia em uma cadeira que será a barraca.

A partir daí, várias atividades são feitas: elas brincam de montar a barraca, caçar, bichos imaginários, nadar no rio e pescar. Todas essas pequenas atividades tem um curto tempo de duração.

Escoteiro

A brincadeira de escoteiro é apenas uma variação do acampamento após o esgotamento desta. O grupo passa a se comportar como eles imaginam que é ser um escoteiro, dando nós em pedaços de corda, faixas de tecido, e imaginam que estão em uma floresta.

Começam então a correr pelo quintal, fingindo fugirem de uma onça que encontraram a caminho do rio. Para logo em seguida, se tornarem escoteiros caçadores e usam os cachorros para ajudá-los na caça da mesma onça.

Bruxas

As meninas usam garrafas pet e panelas velhas do quintal (muito provavelmente as mesmas onde servem comida aos cachorros) para brincar de bruxas. Elas imaginam que a panela com água são poções feitas por elas, as bruxas.

As crianças misturam folhas, terra, gravetos à água, imaginando que estão acrescentando outros ingredientes: as folhas são asas de morcego, terra é o pó do amor, gravetos são pernas de aranha.

Os mesmos elementos se tornam outros ingredientes a cada poção feita. Foram criadas poções do amor, de ficar rico, para ficar forte, para ficar mais inteligente e para voar bem alto.

Subir na goiabeira

Uma das crianças avista goiabas maduras e então uma criança decide subir na goiabeira enquanto os demais ficam embaixo do pé apontando onde estão os frutos. Logo em seguida, mais alguns deles também decidem subir no pé e a atividade se torna diversão, pois enquanto procuram as goiabas, se balançam entre os galhos, rindo, gritando e comendo as goiabas.

Figura 2: Crianças subindo na goiabeira



Fonte: Arquivo pessoal

Cabo de guerra

Com um pedaço de corda, as crianças se organizam para saber quem irá competir e quem será o juiz. Durante a brincadeira ocorrem alguns conflitos em relação a como decidir quem ganha a disputa.

Logo o grupo chega à conclusão de que precisa marcar um ponto no chão para determinar qual grupo puxará o outro até o ponto marcado. Os conflitos diminuem, mas não acabam. A discussão sobre quem vence permanece até o esgotamento da brincadeira.

Queimada

O grupo se divide em dois times e marcam o chão para delimitar os campos. Os times discutem pelo tamanho dos campos estarem diferentes. A brincadeira começa após igualarem o tamanho dos campos das duas equipes.

Com uma bola de borracha, as crianças tentam arremessá-la no outro time para queimar um dos adversários.

Quando um integrante do time é queimado, ele passa a fazer parte do outro time que o queimou. O time perde quando todos seus componentes são queimados e passam para o outro time.

A brincadeira permanece com muito dinamismo devido à troca de integrantes entre as equipes e ela somente se esgota quando o grupo perde o interesse pela atividade.

Piquenique

Para criar o piquenique as crianças pegam uma toalha de mesa dada pela mãe de duas delas e colocam no chão, trazem biscoitos, suco e goiabas do pé do quintal.

A brincadeira gira em torno da organização dos itens sobre a toalha para o lanche.

Pescaria

A brincadeira começa quando um dos meninos acha no quintal uma pequena vara de pesca feita de bambu com um anzol na ponta. Logo surge a idéia de brincar de pescaria e os demais enchem de água uma caixa térmica e colocam nela as folhas que servirão como peixes.

Cada criança tenta pegar um peixe com a vara e alguns conflitos surgiram para definir a ordem de quem iria pescar mas o impasse logo é resolvido pelo menino que achou a vara. Ele organizou o grupo e definiu a ordem.

FIGURA 3: Menino brincando de pescaria.



Fonte: Arquivo pessoal

Caçada de índios

Um dos meninos do grupo constrói flechas para caçar as galinhas. Todas as crianças brincam junto usando as flechas e galhos de árvores.

Nessa brincadeira, as crianças assumem o papel de índios e correm atrás das galinhas. Além das flechas feitas pelo menino, eles usam os galhos de árvores para arremessar e tentar acertar os animais.

Tourada

O maior menino do grupo finge que é um touro enquanto os demais o provocam para que ele corra atrás. A cada investida das crianças o menino que finge ser o touro escolhe uma criança para perseguir.

A certa altura da brincadeira uma menina usa um tapete e sinaliza para que o touro a persiga. Logo o tapete passa de criança em criança para provocar o touro.

A brincadeira prossegue alternando em quem será o touro da vez.

Galinha que é o touro

Nessa brincadeira, as crianças pegam um dos pintinhos da galinha que, para resgatar o filhote, corre atrás das crianças. Então elas imaginam que a galinha é o touro bravo, quando o animal se aproxima delas o pintinho é solto. A atividade é reiniciada diversas vezes a cada momento uma criança diferente pega um pintinho distinto da ninhada.

Linha

Três crianças brincam de linha: 1 goleiro e dois tocam a bola entre si, só podendo tocar na bola uma vez antes de passar ao colega ou chutar para o gol.

Caso o gol seja feito, o goleiro permanece em seu lugar, mas se o goleiro defender o gol, a criança que errou o chute assume o lugar do goleiro.

Amarelinha

As crianças desenham meio círculo com nome 'terra' e, em seguida quadrados alternando entre um e dois blocos começando do número 01 até o número 10. No

final do número 10 é criado outro meio círculo com o nome “céu”, em seguida, jogam uma pedra. O jogador não poderá pisar no quadrado em que a pedra caiu.

Só é possível pisar com um pé em cada quadrado. O vencedor é quem conseguir chegar ao espaço denominado ‘céu’ primeiro.

Memórias importantes não tão distantes

Durante nosso tempo de convívio com as crianças e ao longo de nossas conversas, foi-nos confiada pelas irmãs do grupo a saudade e esperança de retorno ao local onde moravam.

Segundo as meninas (e depois confirmado por sua mãe), elas estão morando em uma casa cedida por sua avó até que a sua seja reformada.

Além de relatarem com afeto como gostavam da antiga casa as duas irmãs, por mais de uma vez, citaram o ‘morrinho’ que havia em sua antiga casa e que possuía valor afetivo e simbólico para elas e o local preferido para suas brincadeiras.

Irmã 1: “O tia, eu já te falei do morrinho que nois tinha lá na nossa casa? Era bom porque a gente levava uma toalha da mamãe, suco, biscoito, pão, e era tudo de verdade, lá nois fazia piquenique, levava os brinquedos e as nossas bonecas e ficava um tempão lá brincando (sic).”

Irmã 2: “É tia, o morrinho era muito legal, eu e minha irmã brincava muito lá, de um monte de coisa, casinha, boneca, só que a gente tá triste porque o meu avô desfez o morrinho e agora a gente ficou sem ele, quando a reforma acabar e a gente voltar pra casa não vai ter mais morrinho pra gente brincar (sic).”

Percebemos que o lugar em que moravam tem valor afetivo para as meninas, mesmo que tenham constatado em uma das visitas à antiga casa que está em reforma que o ‘morrinho’ já não existia mais.

Não observamos insatisfação quando as crianças se referem ao local onde moram atualmente porém, a promessa de volta à antiga casa alimenta a vontade de retorno das meninas.

2.2 Aterro do Povo

O local Aterro do Povo tem acesso pela margem oposta à entrada do São João na Estrada do Nativo e também pela ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho, ficando distante aproximadamente 7 km da sede do Distrito.

O grupo de crianças participantes da pesquisa é constituído de quatro meninas e um menino: Aline 9 anos, Ane 4 anos, Mariah 2 anos (são irmãs), Eloisa e Renan 9 anos cada.

A Fonte de renda das famílias varia da pesca de caranguejo e atividades agrícolas, uma das famílias possui uma oficina mecânica de motos.

Novamente tomamos o cuidado de preservar a identidade das crianças com nomes fictícios.

O Aterro do Povo surgiu através do loteamento de uma parte de uma propriedade rural que foi transformada em loteamento.

As brincadeiras seguem descritas a seguir, de acordo com a ordem cronológica de observação e seus nomes são os dados pelas crianças.

Carrinho

As crianças brincam de carrinho imaginando que guiam seus veículos pela cidade, a caminho do trabalho, levando seus filhos à escola e trabalhando com entrega de produtos que, nesse caso, são outros pequenos brinquedos colocados nos carrinhos.

Pique esconde

Uma menina sugere que brinquem de pique esconde, no que o grupo concorda prontamente ela estende o braço com a palma da mão para baixo, onde as demais crianças vão colocando a ponta do dedo, ao mesmo tempo em que a criança fecha a mão e canta:

“Quem quer brincar de pique esconde

Põe o dedo aqui

Não adianta chorar

Que já vai fechar”.

A última criança que colocar o dedo sob a mão será o pegador.

O pegador conta até 30 (nem todas as crianças sabem contar na ordem), enquanto os demais se escondem. Quem consegue sair do esconderijo e bater com a mão no local onde o pegador contou está salvo. O próximo pegador será quem foi achado primeiro.

Pique pega

Para iniciar a brincadeira as crianças saem correndo e quem ficou parado é o pegador. A primeira criança a ser tocada se torna o pegador da vez.

Pique Fruta

O Pique fruta é, na verdade, outra variação de pique pega. Nessa versão, as crianças escolhem o pegador aleatoriamente e, em algumas vezes, uma criança se voluntaria para começar a pegar os demais.

Para não serem pegos os participantes devem falar o nome de uma fruta e se abaixar antes de serem tocados pelo pegador.

Em um primeiro momento não são aceitos nomes repetidos de frutas e elas seguem brincando. Após cerca de 10 minutos de iniciada a atividade, as crianças percebem que os nomes de frutas conhecidas por todos se esgotam e ocorre consenso em repetir os nomes.

Mamãe balada

As crianças se organizam nessa brincadeira de forma a resolver quem será a mãe, restando aos demais serem os filhos.

Os filhos ‘fingem’ dormir e quando a ‘mãe’ vem verificar fecham os olhos. No momento em que a ‘mãe’ sai, eles correm pra ‘balada’, e fingem dançar. Mas ao retornarem rapidamente para casa, dão de súbito com a mãe que sai correndo atrás deles com uma ‘varinha’ (nesse caso uma espada de brinquedo).

A primeira criança a ser pega pela mamãe será a nova mãe ou pai, ou seja, o novo pegador. Em alguns momentos a mãe atual escolhe quem será a nova mãe ou pai.

A decisão variava de acordo com a vontade das crianças.

Figura 4: crianças brincando de mamãe balada.



Fonte: Arquivo pessoal

Mãe e filhos

O grupo se organiza com os brinquedos de um dos meninos para brincar de mãe e filhos. Nessa atividade, eles simulam cuidados que a mãe tem com os filhos, como preparar e servir a comida, vestir o uniforme e mandá-los à escola.

Nessa brincadeira percebemos que as crianças dão maior ênfase às ações referentes aos cuidados com os filhos, o que a diferencia da brincadeira de casinha.

Venda

As crianças usam seus brinquedos para organizar uma venda, separando os itens que serão as mercadorias que podem ser ursos de pelúcia, bonecas, panelinhas, forminhas de bichos (provavelmente de kits de baldes de praia), e outros pequenos brinquedos, não há uma regra específica para que o brinquedo se torne mercadoria.

O ato de organizar a venda já se torna brincadeira em si.

Após a loja montada, as crianças se alternam na 'compra' das mercadorias enquanto uma menina permanece como proprietária da venda durante toda a brincadeira.

Nessa atividade lúdica, as mercadorias ora são de fato o próprio brinquedo (ursinho), ora se transformam em outro item (forminha de praia em forma de peixe que se torna o peixe).

Restaurante

As meninas se organizam com as panelinhas de brinquedo para montar um restaurante. Após organizarem os utensílios de brinquedo elas começam a cozinhar os alimentos para servir. Na imaginação delas vale todos os alimentos que conhecem: arroz, feijão, lasanha, carne assada, batata frita, peixe, pudim e sorvete.

Quando percebem que faltou algum item da receita, simulam a compra na venda da criança que está com os demais brinquedos.

Brincar de atirar

As crianças brincam de atirar umas nas outras com brinquedos variados desde secadores de cabelo de brinquedo e peças de encaixe como armas.

Correm umas atrás das outras para simular um tiroteio. As que são atingidas caem fingindo estar feridas e/ou mortas. A última criança ao ficar de pé se declara vencedora.

Nessa atividade observamos alguns conflitos e as discussões giraram em torno de quem foi ou não atingido, fato que não foi bem aceito por quem era supostamente baleado. Chegar a um consenso foi trabalhoso causando certa tensão entre os pares.

Casinha

As crianças se organizam pra brincar de casinha, usando brinquedos para a cozinha e sala.

Nesse momento acontece tensão para dividir os brinquedos.

Após a divisão, o grupo brinca de casinha usando a imaginação para preparar e servir a comida, arrumar a casa (dividem as tarefas entre si), trabalhar.

Pizzaria

O grupo decide brincar de pizzaria organizando os brinquedos para montar o comércio e fazer as pizzas. A própria organização já se configura atividade lúdica.

A dona da pizzaria atende a vários telefonemas recebendo pedidos e então com as demais crianças, simulam a cocção e no momento seguinte o grupo sai do local para realizar as entregas nas casas fictícias. A cada pizza comprada o cliente ganha um sorvete de brinde.

Pista de carrinhos

As crianças montam, com ajuda de um pedaço de pau sobre a areia, uma pista de carros. Percebemos a presença da ação lúdica na própria construção da pista, pois as crianças já usam a imaginação narrando como será a brincadeira e como deverão correr co seus carros 'velozes' para ganhar a corrida.

São construídas ao longo da pista de corrida pontes com pequenos gravetos, precipícios com buracos, 'costelinhas' com pequenas ondulações de areia próximas uma das outras, rampas de velocidade com a areia e armadilhas de buracos camuflados de folhas para que a corrida fique mais "emocionante e difícil de ganhar".

Após a construção da pista a brincadeira começa imediatamente e cada criança pega um brinquedo, não sendo necessariamente um carrinho já que algumas se utilizam de motos e outras de brinquedos como bonecos para iniciar a corrida. A largada é dada por eles mesmos.

A brincadeira continua com várias partidas e as crianças expressam muita alegria com a atividade. Alguns conflitos ocorrem quando os veículos ou algum corredor se esbarram na pista mas logo as diferenças são resolvidas.

Montando brinquedos

Nesse momento de observação, os participantes se reúnem para montar os brinquedos da caixa de um dos meninos. Nesse momento cada um elege o

brinquedo de sua preferência para montá-lo, visto que todos os brinquedos ficam em uma caixa e em sua maioria precisam que suas peças sejam recompostas.

Durante essa atividade se inicia um pequeno mutirão voluntário de conserto dos brinquedos e as crianças interagem entre si, ora ajudando uns aos outros, ora brincando com os brinquedos já totalmente montados ou somente em parte.

Bonecos, carros, mini brinquedos são usados em várias mini histórias criadas a todo o momento bem como pequenas corridas, lutas, situações do seu cotidiano como a pesca também estiveram presentes nesse momento de brincadeiras.

Comidinha

As crianças iniciam a brincadeira de comidinha com panelinhas de brinquedos.

Na brincadeira as crianças usam a imaginação para fazer, servir e comer os pratos preparados.

Confeitaria

As crianças usam pedaços de madeira para sustentar seus 'bolos' e soltam a imaginação na pseudococção: montam os bolos, narrando do que é feita a massa (se de baunilha ou chocolate) e os recheios (morango, chocolate, côco, biscoitos).

Após a montagem dos bolos, o grupo se debruça na decoração utilizando pequenos objetos como letras de plástico para formar nomes, bonecos, carrinhos e peças aleatórias de brinquedos (escolhidas por serem bonitas, segundo as crianças). São usados também pequenos objetos pontiagudos como partes de brinquedos para representar as velas.

Figura 5: crianças montando e decorando bolo de areia.



Fonte: Arquivo pessoal

Tiro ao alvo

Algumas crianças encontram armas de brinquedo que lançam dardos e se encarregam de arranjar alvos para acertar. São usados pequenos brinquedos menores para serem derrubados. Como são poucas armas presentes, as crianças se revezam para atirar.

Elefante Colorido

As crianças usam uma bola e formam um círculo para brincar de elefante colorido. A bola é passada a cada um ora em seqüência, ora aleatoriamente e enquanto soletram a frase: “E-le-fan-te-co-lo-ri-do”, a criança que recebe a bola na ultima sílaba (do) será o pegador.

As crianças correm e o pegador imediatamente fala ‘pára!’ todas permanecem imóveis e então o pegador grita uma cor que todos correm para tocar em algum objeto com a cor solicitada enquanto o pegador corre para acertar com a bola os demais. O pegador não pode jogar a bola na criança que conseguir tocar na cor falada por ele. Se a criança for acertada com a bola ela permanece na brincadeira.

Futebol com goleiro

As crianças se organizam em dois times e escolhem o goleiro entre si. Utilizando as regras básicas do jogo de futebol que conhecem para jogar.

A trave de gol é marcada com chinelos e não há marcações de campo.

Futebol sem goleiro

Essa é uma variação das regras da brincadeira anterior.

As crianças se dividem em dois times, porém todos atacam e defendem ao mesmo tempo, não existe goleiro nessa versão da brincadeira.

Uma das poucas regras da brincadeira é que os jogadores não podem fazer gol chutando diretamente do gol oposto.

Futebol um a um

Outra variação do futebol porém é jogado somente entre duas crianças que atacam e defendem ao mesmo tempo. Só é permitido tocar na bola três vezes antes de chutar ao gol.

Queimada

Com uma bola, os participantes se organizam em dois times para jogar queimada, nesse momento eles não demarcam o campo, somente começam a brincadeira, quando uma criança atinge outra da equipe adversária com a bola. Quando esta é 'queimada' ela vai para a parte do campo atrás da equipe que a queimou.

A equipe vencedora é quem queimar todos os adversários.

Cabecear a Bola

Os participantes começam a brincadeira jogando a bola aleatoriamente uns nos outros, mas logo que a bola bate por acidente na cabeça de uma das crianças, surge a brincadeira de cabecear a bola.

Um menino arremessa a bola em direção ao grupo que tenta bater com a cabeça na bola mas devido aos esbarros pela disputa que foi gerada, uma menina organiza e coloca os colegas em fila para que um por vez cabeceie a bola.

Poponete

Num momento volta à calma, um menino e uma menina decidem brincar de poponete e chamam outra menina para brincar, que recusa então os dois brincam em dupla.

Os participantes ficam sentados no chão e colocam as mãos fechadas com a parte do polegar e indicador voltados para cima. Uma das crianças canta a música e bate com uma das mãos nas mãos fechadas da outra criança. Para contar sua mão que conduz a brincadeira, a criança bate em sua própria boca.

“Poponete

De leite, de pão

Sapatinho branco

Meinha de algodão

Mela, mela, mela

Meladinho

Quem saiu

Foi o macaquinho.”

Cada sílaba da música cantada corresponde a um toque nas mãos ou na boca, a mão que receber o toque da última sílaba sai da brincadeira. O vencedor será aquele que ficar por último.

Torre de dominós

Em mais um momento de concentração do grupo, as crianças usam as peças de dominó para montar torres. Nasce pequenas competições de quem cria a torre mais alta, a mais diferente, a mais ‘doida’ ou a maior. O critério para vencer muda a cada nova rodada de construção. A cada reinício um critério de criação é sugerido por uma criança (que não é a mesma que sugere sempre), e todos acatam e tentam seguir.

Carreira de dominós

Nesta outra atividade com dominós, as crianças brincam de enfileirar as peças próximas umas das outras para no fim empurrar uma e todas caírem em sequência.

As crianças usam sua inventividade para criar caminhos diferentes com as peças e pelo prazer de derrubá-las em seguida.

Bolinha de gude

Um dos meninos seleciona em meio a seus brinquedos bolinhas de gude e começa a brincar com uma das meninas.

A brincadeira consiste em tentar acertar o buzo² que serve como referência e armadilha para as bolinhas.

Quem conseguir tirar as bolinhas que caíram no buzo com outra bolinha, ganha a bolinha que retirou que poderá ser a sua ou a do adversário.

O número de teques³ máximo é de três para cada participante e em alguns momentos esse número cai para 1 teque, dependendo do consenso entre os jogadores.

O vencedor é o jogador que terminar com o maior número de bolinhas de gude.

Figura 6 – Crianças jogando bolinha de gude.



Fonte: Arquivo pessoal

² Buraco feito no chão pelas crianças.

³ Lançamento da bolinha usando o dedo polegar como alavanca.

2.3 Mídias

2.3.1 Televisão

Durante algumas visitas, encontramos as crianças em frente à televisão, assistindo séries animadas. Em alguns momentos quando acabava o repertório de brincadeiras daquele dia ou momento, corriam para dentro de casa para novamente ligar a TV.

Durante uma visita em especial na localidade São João ocorreu que ao acabar o interesse por uma atividade lúdica, as crianças retornaram para dentro de casa e ligaram a televisão mas colocaram um DVD para assistir.

O conteúdo da mídia era de clipes de funk, ritmo musical muito popular entre os jovens.

Ao ver os clipes as crianças dançavam e cantavam as músicas com muita desenvoltura e alegria, demonstrando que estavam familiarizadas com as letras e os ritmos tocados.

2.3.2 Celular

Nos dois grupos que acompanhamos, observamos que a maioria das crianças faz uso do celular (algumas usam os dos pais, outras têm seus próprios aparelhos).

As crianças nos mostram os tipos de aparelhos que utilizam e, através de suas narrativas, os participantes nos contam quais jogos gostam de jogar, em que momentos usam os aparelhos e em alguns episódios, os problemas que enfrentam para baixar ou jogar algum jogo por conta do sinal ruim ou pela falta de internet no local.

Não observamos o uso de redes sociais pelas crianças, nem pela demonstração nos aparelhos e tão pouco através de suas falas.

2.4 Distanciamentos e aproximações

De acordo com a sistematização feita anteriormente, podemos perceber a existência de atividades lúdicas que são produzidas a partir do ambiente campesino em que as crianças estão inseridas, bem como aquelas que expressam mais o contexto urbano e, nesse caso, com pouquíssimas ou nenhuma variação.

Nesse sentido, desenvolvemos um quadro explicitando as brincadeiras que se aproximam da cultura local das Comunidades Educativas Campesinas e aquelas que possuem características iguais às encontradas na cidade.

Quadro 1: Análise das brincadeiras que se aproximam e se distanciam da cultura campesina

Brincadeiras que se aproximam da cultura local campesina	Brincadeiras que se distanciam da cultura local campesina
Comidinha	Vai e volta
Cozido	Casinha
Andar de bicicleta que vira cavalo	Pique esconde
Fazendinha	Pique gelo
Plantar Feijão	Banca de venda
Acampamento	Entrevista de emprego
Escoteiro	Escolinha
Subir na goiabeira	Gangorra
Piquenique	Escorregador
Pescaria	Bruxas
Caçador de Índios	Cabo de guerra
Tourada	Queimada
Galinha que é o Touro	Linha
	Amarelinha

	Carrinho
	Pique pega
	Pique fruta
	Mamãe Balada
	Mãe e filhos
	Venda
	Restaurante
	Brincar de atirar
	Pizzaria
	Pista de carrinhos
	Montando brinquedos
	Confeitaria
	Tiro ao alvo
	Elefante colorido
	Futebol com goleiro
	Futebol sem goleiro
	Futebol um a um
	Queimada
	Cabecear a bola
	Poponete
	Torre de dominós
	Carreira e dominós
	Bolinha de gude

Com base na observação do quadro acima, podemos perceber que as brincadeiras que se distanciam da vida cotidiana em ambientes campestres se apresentam em um número maior do que as atividades lúdicas que se aproximam da realidade do Campo.

Para tal afirmação, consideramos o que é ser referência do brincar no Campo, ou seja, que as mesmas são produzidas e ocorrem a partir do contexto e seus elementos; bem como tomamos como indicativos a materialidade e as ações campestres que a própria literatura utilizada nesse trabalho nos aponta.

Observamos que as crianças não possuem definido em suas percepções o que constitui a cultura do local onde vivem da cultura que recebem das mídias e do contato direto com moradores do meio urbano.

Nesse sentido, podemos compreender também que o maior número de brincadeiras próximas ao meio urbano se deve à troca crescente de experiências culturais entre ambas as localidades, tanto como consequência das novas formas de fazer circular conhecimentos (mídias), quanto à maior circulação de pessoas entre o meio rural e o urbano.

A velocidade com que as informações circulam fato que atribuímos novamente às mídias, bem como o maior contato entre moradores do Campo e da cidade – proporcionado especialmente por melhores condições de circulação e de acesso físico entre as localidades –, possibilitam uma aproximação das culturas, que se mesclam e se ampliam numa constante.

Essa fluidez entre os meios permite que as informações e elementos culturais transitem com muita facilidade e velocidade e acabam por tornar a definição do que é inerente ao meio urbano e do que é característico ao Campo muito relativa, considerando que vários elementos e comportamentos são encontrados em ambas as realidades, facilitando a dispersão das divisões estáticas, antes percebidas mais facilmente entre o urbano e o rural e diluindo a barreira que em nossas concepções pessoais antes se apresentava sólida e com pouca possibilidade de mudança.

3 ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer das próximas páginas, tentaremos no desvelar dos fatos, dialogar com os conceitos estudados de Michel de Certeau, Walter Benjamin e Gilles Brougère encontrados na realidade cotidiana das crianças em suas Comunidades Educativas Campesinas, tecidos através de suas relações.

Traremos a cada passagem ou grupo de brincadeiras, a descrição das atividades presenciadas durante o trabalho de campo e as narrativas ouvidas e registradas em nosso diário de bordo como também nossas considerações tomando como base nosso referencial teórico metodológico.

O uso das narrativas proporcionará possibilidade de descobertas e da significação de elementos das culturas infantis em seus tempos históricos, revelando situações, disposições familiares, relações sociais entre as crianças e os adultos e das crianças entre si nos momentos lúdicos compartilhados.

Desse modo, tomamos o conceito de narrativas de Souza (2007, p. 4): “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.”

Como não é possível dissociar as ações de suas análises, pois o movimento não acontece separado de seu contexto, passearemos entre os acontecimentos como foram vividos e observados e trabalharemos através de suas ações, organizações, dinâmicas e narrativas por nós presenciada durante a pesquisa, relacionando-os com os conceitos estudados em nosso referencial teórico metodológico.

As ações e decisões das crianças em seus momentos lúdicos, por muitas vezes guiadas por sua criatividade, apontam o rumo de nossas considerações nesse estudo das *artes de fazer*, das *bricolagens* inventivas e lúdicas, das análises do brincar, do jogo e do brinquedo como objeto e suas nuances, bem como sua rede de relações.

Para uma melhor organização e, por consequência, objetivando maior compreensão do leitor, dividimos as brincadeiras observadas em quatro categorias de análise,

através das quais teceremos nossas considerações e observações com base em nossos referenciais teóricos.

A primeira categoria agrupa brincadeiras que refletem a vida familiar das crianças e suas variações, aliadas à sua ressignificação do cotidiano vivido.

A segunda categoria consiste em atividades lúdicas que tratam da vida cotidiana com características urbanas, pois recriam situações de funcionamento de comércios e mundo do trabalho.

O terceiro grupo compõe as brincadeiras consideradas tradicionais e que não percebemos muita ou nenhuma alteração nas regras e nos modos de brincar em relação às versões brincadas por crianças dos centros urbanos.

O quarto agrupamento de brincadeiras agrega as atividades que apresentaram influência do local em que foram criadas e observadas por nós ao longo da pesquisa de campo.

Para preservar a identidade das crianças, usaremos nomes fictícios.

3.1 Brincadeiras da vida cotidiana

Reunimos nesse primeiro grupo as brincadeiras que reproduzem as atividades cotidianas diárias como cozinhar, cuidado com a casa, os filhos, etc. Nessa categoria percebemos o reflexo da vivência cotidiana das crianças e seus familiares e como essas relações são subjetivadas pelos participantes através das suas brincadeiras.

Ao acompanharmos as crianças em seus momentos de brincar, percebemos entre outras questões, várias situações em que os objetos são transformados de seu real fim para outro completamente distinto.

Nas brincadeiras de casinha e comidinha presenciada no grupo de crianças da localidade São João, identificamos que o comando das ações é dado pelas meninas do grupo, que procuram repetir a rotina diária nas quais acreditamos que estejam inseridas.

A gente gosta de brincar de casinha, aqui agora onde a gente mora é diferente, mas é legal também, a gente pega os brinquedos e traz pra fora ou brinca dentro de casa, a gente brinca mais de casinha aqui fora na varanda. (Keila)

Ah, quando a gente brinca de casinha a gente usa as bonecas, as panelinhas, brinca de fazer comidinha pra elas (as bonecas), arruma pra ir à festa, dá banho nelas e elas ficam com os cabelo (sic) tudo duro (risos), tia a boneca da Keila tá com o cabelo todo duro parecendo uma bruxa! (gargalhadas). (Renata)

Percebemos, tanto no acompanhamento da brincadeira quanto nas narrativas das crianças que, esta atividade é bem recorrente entre o grupo e que os meninos também participam, porém com menos frequência.

“A gente usa também o que a gente pega no quintal, as panela dos cachorro comerem (sic), os galhos, folhas. De vez em quando a gente pega a vassoura pra brincar de varrer a casinha também.” (Keila)

“Vamos preparar a comida! Aqui: Keila você faz o arroz, usa o isopor pra fazer de conta, que eu vou fazer a carne, vou pegar umas folhas aqui do chão pra ser a carne e outras vão (sic) ser o tempero.” (Renata)

“Eu vou fazer o feijão depois que o arroz ficar pronto, vai ser de lama ué!” (keila)

No grupo de crianças observado no Aterro do Povo, as brincadeiras de Casinha, Comidinha e Mãe e Filhos também retratam atividades rotineiras das famílias.

Nesse grupo, o menino não participa da brincadeira de casinha e as meninas dão o tom das ações. Logo, num primeiro momento, existe certo estranhamento entre as participantes com relação à divisão dos brinquedos, pois cada menina quer ter seus utensílios. Após várias negociações e trocas a brincadeira inicia de fato.

O brincar nesse momento não gera alegria e sim, sofrimento e tensão entre os participantes pois todos procuram defender seu direito de brincar com os brinquedos, gerando o conflito de interesses.

Os trechos abaixo refletem os tensionamentos sobre a posse das panelinhas entre as meninas do grupo.

“Eloisa! Me dá aquela panelinha roxa nova que tá ali. Não, essa não, aquela que tá perto do seu pé, eu vou fazer ovo hoje. Mariah! Me dá as tampas deixa eu fazer a comida quieta aqui!” (sic) (Aline)

“- Aline me dá uma panela ai! Você tá com um monte. (Ane)

- Qual você quer? (Aline)

- Quero essas (Ane aponta)

- O quê? Até parece que eu vou te dar isso tudo.” (Aline)

Logo após os conflitos se resolverem a brincadeira segue e enfim a ‘comida’ é servida.

“Crianças! Vamos comer que eu já fiz o jantar! Tá aqui ó: arroz, carne, feijão e ovo. É pra comer tudo hein.” (Aline)

Enquanto as panelinhas são de fato panelas, cada brinquedo disponível assume outro papel no momento da brincadeira: tampas de potes, mini brinquedos e objetos diversos recebem outras denominações para servir ao fim a que se destina a brincadeira. Quase todos os brinquedos que não eram panelas se transformaram em comida a ser preparada durante a atividade.

Os *usos* (CERTEAU, 2004) iniciais de cada brinquedo ou objeto nos dois grupos que acompanhamos se transformam e vão além do seu fim para o qual foram fabricados à medida que a atividade lúdica também se transcende de seu objetivo inicial.

As diferentes formas de *uso* dos objetos e elementos da natureza, assumidas pelas praticantes nessas atividades refletem a criatividade das crianças em transformar sua realidade de acordo com a necessidade do momento.

Cada item nas atividades lúdicas, recebe outra denominação: isopor vira arroz, folhas que viram carne e tempero ao mesmo tempo, pequenos objetos que viram alimentos, são ao mesmo tempo denominações de outros *usos* e também *táticas de praticantes* onde as crianças procuram adequar sua necessidade à realidade posta. (Certeau, 2014)

Quando uma das meninas sugere a brincadeira de mãe e filhos, todos concordam que como só existe um menino no grupo, este fica automaticamente escalado como filho pelas meninas.

Nessa atividade lúdica, observamos o comprometimento das crianças em cumprir, a seu modo, toda a rotina familiar e o empenho da 'mãe' no cuidado com os filhos para que comam, tomem banho e vão à escola.

- Meus filhos! Vão brincar que eu vou fazer a comida. (Eloisa)
- Tá mamãe! Já vamos! Já to indo! (restante do grupo que finge brincar de carrinhos e bonecas)
- Pronto, já fiz a comida e agora vocês vão tomar banho pra ir pra escola. (Eloisa)
- Eu não vou tomar banho não! (Renan sai correndo)
- Peraí que eu vou te pegar! (Eloisa corre atrás)
- Vocês vão tomar uma chinelada se não for tomar banho. (Eloisa)
- Agora que todo mundo já tomou banho vamos comer pra ir pra escola (Eloisa).
- Sim mamãe! (todas as crianças.)

No trecho acima, presenciamos a representação fiel de uma ordem pré estabelecida na Comunidade Educativa caracterizada pelo núcleo familiar e também a reprodução ao seu modo, da realidade vivida todos os dias. Essa *arte de fazer* (Certeau, 2014) representada na brincadeira de mãe e filho, ao mesmo tempo em que procura o espelho do real, deixa a marca da infância e da resistência às ordens impostas na corrida do menino que não quer tomar banho.

A resistência da criança em não querer tomar banho na brincadeira, além de alegrar o grupo que interpreta uma breve perseguição entre mãe e filho, expressa uma *micro revolução*, mesmo que silenciosa às ordens impostas onde a subversão acontece para libertar os praticantes da *cultura ordinária* dos limites impostos pela própria rotina. (CERTEAU, 2014)

Através dessas atividades, as crianças perpetuam ações cotidianas, como podemos observar em Certeau (2014) uma *linguagem ordinária* que reproduz a rotina sem muitas alterações, onde cada um exerce seu papel pré-definido no cenário da vida real, deixando transpassar por suas práticas a *generalização do saber particular*.

Nas brincadeiras de Cozido e Bruxas das crianças do São João, percebemos que as características são semelhantes às atividades de Casinha e Comidinha, como a adequação de finalidade dos objetos para outras funções. Porém essas duas atividades se aproximam mais ainda da rotina adulta pelo fato das crianças usarem panelas de verdade e na brincadeira de Cozido brincar com o fogareiro do quintal aceso, sob a supervisão da mãe de duas das crianças.

A empolgação do grupo é maior nessas brincadeiras, principalmente na atividade em que o fogo está aceso, pois parece que a proximidade com a realidade promove maior agitação entre as crianças.

- Ô Tia, vem ver a gente ta brincando de cozido aqui fora. Minha mãe cozinhou feijão e a gente vai aproveitar o fogo pra cozinhar de verdade. (Keila)

- É mesmo! Tia, a gente vai colocar um monte de coisa na panela pra fazer de conta que era o cozido, pega lá Keila Jamelão, tomate, carambola, e as goiabinha tá (sic) no chão, aí tudo vai cozinhar de verdade mesmo. Tia, a senhora sabe o que é Jamelão? (Renata)

Na brincadeira de bruxas, as meninas usam novamente uma panela do quintal para simular a preparação de uma poção.

Nessa atividade, cada elemento encontrado no quintal assume outra identidade a cada poção feita: os gravetos que em uma poção eram patas de aranha se tornam casca de árvore; a terra que a poção do amor é pó do amor, em outra receita se torna pó de osso de caveira.

- Anda Keila, Evandro e José, me ajuda aqui, vamo (sic) brincar de bruxae bruxo. (Renata)

- Eu não quero brincar disso não! (Evandro)

- Então fica aí! (Renata)

- Tá bom, eu vou brincar, mas eu sou menino e depois a gente vai brincar de pique esconde. (Evandro)

- Eu num (sic) falei que você não era menino. Tá, depois a gente brinca de pique esconde, agora vamos fazer as poções. (Renata)

- Ô Renata, taqui ó, eu já trouxe as folhas, pra gente. (Keila)

- E eu trouxe os galhos, e a areia. (José)
- Vamos então fazer as poções. Qual vai ser primeiro? (Renata)
- Eu quero uma poção do amor! (Keila)
- Ah, amor não! Eu quero pra voar bem alto! (Evandro)
- E eu quero uma pra ficar rico! (José) (todos riem e começam por essa).

Benjamin (2009) trata da questão de apropriação de objetos adultos pelas crianças de forma bem direta e específica, trazendo a atração que os pequenos têm nos restos de materiais usados pelos adultos em diversas áreas: construção, marcenaria, costura, entre outros.

Para o autor, essa vontade acentuada das crianças em manusear o que sobra do trabalho adulto se deve ao fato de que os materiais abrem novas possibilidades de criação, gerando um pequeno novo mundo inserido no mundo dos grandes. Nos casos observados, as panelas assumem o papel desse objeto do mundo adulto que é reinventado pelas crianças.

Benjamin (2009) destaca que a criança ao utilizar objetos inservíveis para os adultos provenientes de trabalhos já realizados ou que já não servem mais, consegue construir seu próprio mundo imaginário, e não se preocupa em reproduzir ou espelhar o mesmo objetivo de uso naqueles detritos. Ela os dá outro sentido, estabelecendo novas relações entre os objetos e sua vontade.

Para Brougère (2010), a função social do brinquedo está no que ele pode representar, através de sua forma e de sua manipulação pela criança. Nesse grupo de brincadeiras, podemos observar várias formas de manipulação de objetos que necessariamente não eram brinquedos mas que assumiram essa função durante os momentos de brincadeiras.

Os brinquedos colaboraram na impregnação cultural dessas crianças quando através de sua dimensão funcional (brinquedo de fato) ou simbólica (quando um objeto assume o papel de brinquedo ou mesmo um brinquedo recebe outra função na brincadeira) proporcionaram, aos que os usavam novas combinações, experiências e sensações em seus manuseios.

Brougère (2010, p. 49) afirma que “na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações

simbólicas que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida”. Através dessa transformação a criança dá novos sentidos e constrói suas próprias significações.

Nessas brincadeiras, podemos perceber como funciona o dia-a-dia das famílias representados pelas brincadeiras que aconteciam dinamicamente e de forma incessante em reproduzir como se deve cuidar bem de uma casa, dos filhos e fazer a comida.

Percebemos nessa Comunidade Educativa Campesina caracterizada pelo núcleo familiar, que as brincadeiras que espelham as rotinas diárias têm uma grande proximidade com a rotina real que as crianças vivenciam. O valor lúdico nas situações vividas reforça a eficácia simbólica e funcional do brinquedo.

Essas relações cotidianas estabelecidas entre as crianças, os adultos e os objetos entre si, destacam várias possibilidades de ganho na criatividade usada durante as brincadeiras.

As atividades lúdicas criadas e vivenciadas pelos participantes os transportam de suas realidades para um mundo onde se pode reinventar sua rotina cotidiana, trazendo elementos reais mas sem compromisso com o real vivido, onde as crianças se rebelam das ordens dadas pelos adultos e imprimem sua cultura.

3.2 Brincadeiras e o Mundo do Trabalho

O segundo grupo de brincadeiras traz as atividades que se referem ao mundo do trabalho. Nelas os participantes conseguem reproduzir atividades que no início de nossas observações não esperávamos encontrar nas comunidades educativas do Campo (com exceção da brincadeira de escolinha), pois caracterizam atividades e situações do dia-a-dia mais freqüentes em locais urbanos.

Na brincadeira de escolinha entre as meninas da comunidade São João, as participantes usam mesas e cadeiras infantis para simular a sala de aula e, para esse dia, a tarefa dada pela professora imaginária (as duas meninas eram alunas) consistia em fazer desenhos.

- Ô Keila o que você vai desenhar? (Renata)
- Peraí que você vai ver. (Keila)
- Aqui ó eu fiz nossa casa lá que tá (sic) ficando pronta. (Renata)
- E eu fiz uma casinha num vale cheio de flores. (Keila)
- Tia, nosso desenho tá bonito? (Keila)
- Agora vamos fazer a lição de matemática (Keila)
- Ah, matemática? Tá, vamos. (Renata)
- Keila faz umas continhas ou escreve uns números aí. É só de brincadeira mesmo... (Renata)

A simulação da sala de aula entre as meninas foi breve durante o tempo em que acompanhamos o grupo, porém os papéis e atividades estavam bem definidos enquanto a brincadeira acontecia.

Durante a atividade de escolinha, as meninas não faziam de fato lições, mas sim desenhos de sua livre escolha. Percebemos essa situação mais claramente na fala de uma delas que se mostra mais resistentes em 'estudar matemática', demonstrando sua vontade em desenhar.

A ação das meninas nesse cenário vai de encontro à sua resistência em se fazer o que se quer dentro da realidade posta, mudando-a como forma de criação anônima, advinda do desvio da prática conforme seu objetivo. (Certeau, 2014)

A brincadeira de entrevista de emprego nos parece a mais inusitada entre as atividades do grupo e até mesmo de todas as que registramos, pois a situação de

procura de emprego da forma tão específica com que se apresentou, não participa da rotina familiar, visto que toda a família tem como fonte principal de renda a pesca e cata do caranguejo.

- Tchau pessoal! agora eu vou pro ponto porque eu não posso perder o ônibus que vai pra São Mateus, ele passa agora seis e meia e depois só meio-dia. Eu estou indo pra uma entrevista de emprego. (Keila)

- Eu também vou pra cidade. (José)

- Você também vai pra entrevista José?

- Não, só vou passear mesmo. (José) (risos)

Keila entra na caixa de supermercado e sua irmã a puxa pelo quintal. Depois de algumas voltas ela retorna.

- Já voltei da entrevista de emprego, mas eu não fui bem não. (Keila)

- Por quê? (José)

- Eu não passei no teste pra veterinária, porque eu tinha que dar um remédio na boca do bicho mas eu não consegui. (Keila)

Durante a conversa entre José e Keila, percebemos como a vida cotidiana influencia as práticas lúdicas. Para que a menina pudesse vir até a cidade para a entrevista de emprego, ela teria que se adequar ao horário do ônibus que leva as pessoas até a sede da cidade.

Essa transferência de dados reais para a brincadeira confere status de importância e veracidade na atividade para os praticantes, que usam a informação do horário real em que o transporte coletivo passa para ambientar e contextualizar a história imaginada e vivida pelas crianças.

A situação acima demonstra as táticas usadas pela criança que se vale de situações verdadeiras para criar e contextualizar a sua história. Mais uma vez é criado um produto à margem da vida adulta, uma realidade infantil que vai e vem e é captada através das maneiras de fazer da criança. (Certeau, 2014)

A criação das situações pela criança que imagina uma realidade distante da sua permite que ela alcance mais possibilidades de desfechos diferentes para cada situação representada. A livre criação proporciona um grau de liberdade na criação de suas histórias pessoais.

Para Benjamin (2010), quando uma ação a ser feita por uma criança é direcionada, esta não poderá ser comparada em termos de espontaneidade, pois é na improvisação que se pode extrair a autenticidade da criança através de seus gestos e é no teatro da brincadeira que ela encontra seu espaço.

Nos trechos referentes à entrevista de emprego, percebemos que a criança assume sua identidade em outro momento, quando está mais velha e que pode começar a trabalhar. Esse teatro que acontece na brincadeira (Benjamin, 2010) traça um roteiro criado e pré-estabelecido pela criança dentro de sua lógica própria e que a permite improvisar através de sua realidade futura que ela projeta dentro da brincadeira.

Essa liberdade de criação da criança defendida por Benjamin (2010) permite que a inventividade habilite a criança em seus gestos e ações e também em sua cultura, criando um mundo interno de imaginação, onde ela tem a liberdade de criar sua própria história e ser dona do seu tempo e seu espaço.

Na atividade de Banca de venda das crianças do grupo do São João, as ações dos participantes se mostram dinâmicas e objetivas. Nesse contexto vários objetos encontrados no quintal servem de mercadoria para que a brincadeira aconteça.

A princípio os objetos recebem a função para qual foram fabricados: panelas, vasos de plantas, corda, copos, etc. Todos são vendidos por um menino do grupo. Quando os objetos destinados à venda acabam, as crianças os devolvem para que sejam revendidos e a brincadeira recomece.

- Olha a venda! Está aberta! Vamos lá comprar meu povo! (Keila)
- Tá tudo na promoção! (sic) (Evandro)
- Vamos gente vem comprar logo! (Evandro)
- Quanto tá (sic) essa panela? (Renata)
- Tá (sic) 15 reais. (Evandro)
- Toma. (entrega folhas como dinheiro)
- Toma aqui. (Evandro)

Após a negociação de todos os itens, o menino que comanda a venda pede que os demais entreguem os objetos para que a brincadeira recomece.

- Ei, agora todo mundo devolve o que comprou. (Evandro)
- Vou vender de novo. (Evandro)

- A banca tá aberta de novo! Pode vim (sic) comprar! (Evandro)
- O que é isso (panela)? (José)
- Isso é um capacete de moto. Cê (sic) vai comprar? (Evandro)
- Vou, toma o dinheiro aqui (folhas). (José)

No grupo de crianças da comunidade educativa campesina Aterro do Povo, encontramos brincadeira semelhante. Somente o menino do grupo não participa.

- Gente, agora vamos brincar de venda. Eu vou ser a dona e os brinquedos vão ser os produtos pra vender e vocês vão comprar (sic). (Aline)
 - Agora todo mundo me dá os brinquedos que estão com vocês pra serem a mercadoria. (Aline)
 - Eu não vou dar tudo não, porque como é que eu vou brincar? (Ana)
 - Mas Ana se você não der como a gente vai brincar? (Eloisa)
 - Tá (sic) bom, mas eu quero tudo de volta (Ana)
- [...]

Todos entregam os brinquedos.

- Agora sim! pessoal, vocês já podem comprar! (Aline)
- Eu quero os pratos rosa. (Ana)
- Isso aqui não é prato Ana, isso aqui é bandeja de aniversário. (Aline)
- É mesmo! Tinha esquecido!

Reconhecemos tanto nas atividades de Venda do São João como na Banca de Venda do Aterro do Povo, a transferência de sentidos atribuída aos objetos e brinquedos usados.

Cada grupo, ao seu modo, opera a valoração dos objetos mediante os objetivos iniciais para quais foram fabricados.

Esses *golpes* praticados de forma consciente ou não, regem as atividades de forma a criar situações próprias a favor dos praticantes mediante os meios de produção e fins para quais foram projetados. (CERTEAU, 2014)

E mediante os *golpes* aplicados de forma natural dentro da cultura ordinária dos grupos, novamente também percebemos que os *usos* dos objetos foram modificados durante as brincadeiras para que esses pudessem servir a vários fins.

São nessas pequenas trocas de papéis que podemos observar mais claramente as *astúcias* das crianças em conseguir adequar os objetos e brinquedos disponíveis às situações já vividas e/ou presenciadas, reproduzindo-as em seu universo lúdico.

Essas práticas de cultura populares expressadas através das brincadeiras mostram os desvios necessários para que as diversas *maneiras de usar* cada objeto resultem em *consumos combinatórios e utilitários*, onde cada nova identidade que os brinquedos ou objetos recebem, estão intimamente ligados à utilidade que irão assumir no decorrer da brincadeira, uma combinação indissociável da utilização. (Certeau, 2014)

Brougère (2010) afirma que toda socialização pressupõe apropriação da cultura, sendo compartilhada por toda uma sociedade ou somente por uma parcela. Nas situações expressas acima percebemos que, apesar das atividades do mundo do trabalho não pertencerem ao cotidiano das crianças, elas demonstram que de alguma forma tiveram contato com essas atividades profissionais em algum momento.

Essa absorção por parte das crianças da cultura a qual pertencem é revelada nas atividades que não participam de seu dia-a-dia e ao mesmo tempo realizam uma releitura da realidade em que vivem, impregnados pela sua cultura e do outro. (Brougère, 2010)

Quando as crianças usam elementos da parcela da cultura a que têm acesso para construir sua cultura lúdica, esses marcadores utilizados possuem sentido e/ou que são importantes no momento daquela brincadeira que está sendo executada. (Brougère, 2002).

Toda brincadeira não é um ato natural, e sim uma ação dotada de significações referenciadas pelo cotidiano de quem brinca, tomando um sentido específico com um sistema próprio de decisões e com um conjunto de regras que pode ser compartilhado por todos os que brincam. (Brougère, 2010)

As três últimas brincadeiras do segundo grupo foram observadas na localidade Aterro do Povo. As simulações de restaurante e pizzaria apresentam características bem semelhantes e aconteceram em sequência quase que simultaneamente, dada a

capilaridade da natureza das atividades realizadas. A brincadeira de confeitaria foi observada em outro momento.

As brincadeiras de restaurante e pizzaria contemplaram de modo intenso o uso da imaginação das crianças que se auto-organizaram formando dois grupos e dividiram entre si os brinquedos.

Enquanto um grupo formava a equipe do restaurante os outros eram os clientes. Logo depois os grupos inverteram os papéis e a troca de lugares aconteceu de modo natural entre as crianças. Não houve interrupção nem conflitos na transição de funções.

- Vamos Mariah! Me ajuda aqui que temos que fazer a comida, porque o restaurante já vai abrir. (Aline) (Mariah tem 2 anos e ainda não fala fluentemente, mas entende, interage e atende ao pedido da irmã)
- Traz a panelinha rosa pra mim que vou fazer carne assada. (Aline)
- Já chegamos no restaurante. (Eloisa)
- A comida tá pronta? (Ane)
- Tá sim (Aline)
- O que que tem pra comer aqui? (Ane)
- Arroz, feijão, lasanha, carne assada, batata frita, peixe. De sobremesa tem pudim e sorvete. (Aline)
- Tá, então quero comer! (Ane)
- Eu também! (Eloisa)
- Tá, toma aqui seu prato Ane. Mariah! dá um prato pra Eloisa. (Aline)
- A comida tá boa?
- Tá sim. (Ane)
- Huhum. (Eloisa)

- Agora a gente vai ser a pizzaria, né Eloisa? (Ane)
- Sim agora é a gente que vai cozinhar. (Eloisa)
- Nós vamos fazer as pizzas e vocês ligam pra gente. Depois a gente faz a entrega. (Eloisa)
- Eloisa, to ligando pra você. Pede Mariah, a pizza, fala aqui no telefone.(risos) (Aline)
- Pizza. (Mariah)
- Ok uma pizza, pode ser de presunto e queijo?

- Pode. (Aline)
- Rápido Ane, vamos terminar a pizza pra entregar pra cliente.
- Toma aqui, vai entregar agora. (Ane)
- A pizza chegou, é cinquenta Reais.(Eloisa)
- Credo que pizza cara! Toma aqui o dinheiro. (risos) (Aline)
- Essa pizza ta gostosa hein! Né Mariah? (Aline) (Mariah acena que não com a cabeça)

Percebemos durante as atividades um sentimento coeso do grupo em assumir papéis diferentes, pois nada foi falado ou discutido antes do inicio das brincadeiras e mesmo assim a inversão de funções ocorreu de forma natural não ocorrendo discussões nem hesitações quanto ao inicio ou fim de cada ação nesse momento. Todos os integrantes da brincadeira exerceram suas funções de forma surpreendentemente organizada.

Para a brincadeira de confeitaria, observamos as crianças no quintal. Todas as casas são muito próximas umas das outras, com pouca ou nenhuma cerca entre elas, formando quase um só espaço comum a todas as famílias.

A diversão dos participantes começa quando o menino do grupo começa a colocar areia molhada sobre uma pequena tábua e decora com seus pequenos brinquedos. Logo as outras crianças começam a moldar a areia molhada no chão e nesse momento que o quintal se torna uma enorme confeitaria.

- Renan, o que você ta fazendo? (Eloisa)
- Peraí que você já vai ver. (Renan)
- Pronto. Eu fiz um bolo de aniversário. (Renan)
- Eu vou fazer também. Aline, Ane, Mariah, vem fazer bolo de areia também! (Eloisa)

Além de observarmos atividades que se aproximam da rotina diária no ato da cocção, percebemos que as profissões representadas pelas crianças nas brincadeiras de restaurante, pizzaria e confeitaria possuem pouca aproximação com sua realidade, já que na localidade em que moram não existem essas atividades comerciais.

As representações realizadas pelas crianças ao assumirem os papéis de profissionais, nos remete às maneiras de operar a realidade a seu modo, como

forma de subjugar a realidade vivida e ir além através das práticas cotidianas que julgam ser da forma com que encenam. (CERTEAU, 2014)

Nessa *formalidade das práticas*, onde as ações das crianças se misturam ao que eles imaginam ou espelham através de seus atos frutos de sua imaginação ou de breves experiências com essas formas de produção, precisam obedecer a uma lógica que, ao menos para elas, precisam ter sentido. (CERTEAU, 2014)

Posta a necessidade de dar sentido aos *modos de fazer* daquelas profissões, as crianças usam elementos de sua rotina realizando uma *bricolagem* para aproximar-se adaptar-se ao mesmo tempo as brincadeiras ao que elas julgam ser o real de cada situação. (CERTEAU, 2014)

Mais uma vez, percebemos que as crianças, através das brincadeiras que representam o mundo do trabalho recorrem às *táticas de praticantes* para “captar em seus vãos possibilidades de ganhos”. (CERTEAU, 2014, p.46)

Essa cultura ordinária que as crianças tanto tentam reproduzir não é de um personagem de serie animada de televisão mas sim do *homem comum* que faz a comida, a pizza e o bolo. Esse interesse pela *cultura ordinária do homem comum sem qualidades*, traz um leque de possibilidades inventivas para as crianças, pois a liberdade de imitar o *cada um*, ou *ninguém* deixa lacunas para que os praticantes possam, isentos de compromisso com o real, exercitar suas impressões sobre cada profissão através das brincadeiras.

Para Brougère (2010), não existe brincadeira natural. Ela é, antes de tudo, resultado das regras criadas pelas circunstâncias à margem da vida real, com comportamentos idênticos ao da vida cotidiana, mesmo que os objetos não reproduzam a realidade.

Em todas as brincadeiras desse grupo, percebemos um acordo velado em relação às regras seguidas. Não que em algum momento não tenha ocorrido algum tensionamento, mas todos os integrantes tinham papéis bem definidos e sabiam quando era o momento correto para a inversão das funções, como nas brincadeiras de pizzeria e restaurante das crianças residentes no Aterro.

Brougère (2010) afirma que não existe jogo sem regra, desse modo podemos afirmar que as brincadeiras também seguem algumas determinações, mesmo que os participantes não as tenham discutido antes de começar a brincar.

As regras não preexistem antes à brincadeira. Até mesmo nas brincadeiras simbólicas que já possuem papéis definidos, o que existe é um conjunto de regras pré estabelecido que pode ser assumido pelo grupo que brinca em sua totalidade ou parcialmente.

O que percebemos é que as regras são construídas geralmente à medida que a brincadeira avança e são adaptadas as situações que acontecem no desenrolar dos fatos. Desse modo compreendemos que o conjunto de regras de cada brincadeira não é um bloco sólido e absoluto, pelo contrário, ele é relativo em relação às situações criadas no calor de cada brincadeira.

Bourgère (2010) destaca também que toda brincadeira é um reflexo da cultura a qual a criança tem acesso. Então, o que podemos observar dessas brincadeiras nas quais as crianças reproduzem cenas de profissões que não são a de seus pais ou que têm pouco ou nenhum contato?

Acreditamos que o aparecimento dessas atividades durante os momentos lúdicos registrados se deve ao fato de que as crianças que participaram de nossa pesquisa possuem um acesso a um maior acervo de informações, seja pelas mídias como a TV e a internet, seja pelo contato com um maior numero de pessoas que vivem nos centros urbanos, decorrentes de suas visitas à cidade, por exemplo.

Através dessa troca de experiências, as culturas vão se mesclando e se transformando em um movimento fluido e contínuo que permite que uma criança que mora no Campo tenha acesso a elementos da cultura urbana e os ressignifica em sua cultura local.

3.3 Brincadeiras Tradicionais

O terceiro agrupamento de brincadeiras constitui as que podemos chamar de tradicionais, comumente encontradas também em locais urbanos.

Os tradicionais piques foram encontrados nos dois grupos com algumas variações em suas regras e nos modos de brincar, porém todos possuíam o mesmo objetivo entre os participantes que era não ser apanhado pelo pegador.

- Gente, vamos brincar de pique esconde? (Renata)

- Vamos. (os demais respondem).

- Eu vou contar e vocês vão se esconder. (Renata)

[...]

- Keila você que eu achei por último vai contar agora. (Renata)

- Ah, não! Quem tem que procurar é o José que foi achado primeiro! (Keila)

- Renan, vem! Vamos brincar de mamãe balada! (Eloisa)

- Tá bom, mas se quando for eu (sic) vai ser papai balada. (Renan)

- Tá bom. (Aline)

Nas duas passagens acima, sendo a primeira observada nas crianças do São João e a segunda no Aterro do povo, acompanhamos a compreensão e reflexão no momento do brincar por alguns participantes quanto ao sentido e regras praticados nos dois grupos.

No primeiro caso, a menina que foi achada por último no pique esconde se nega a ser o pegador, pois em seu entendimento o primeiro a ser achado não foi tão eficiente em se esconder como ela e que deveria ser o próximo a procurar os demais.

Na segunda situação, o menino aceita brincar de mamãe balada, que na realidade é uma variação do pique pega. Antes do início é criada uma pequena história para introduzir a brincadeira. Renan condiciona sua participação na brincadeira à mudança do nome para 'papai' balada por não aceitar assumir um papel feminino na atividade quando for o pegador.

A compreensão e aceitação das regras dos piques nas situações descritas são ressignificadas e modificadas pelos grupos de maneira que eles pudessem entendê-las, discuti-las e apropriar-se de suas mudanças para que as atividades se adaptassem às suas necessidades.

Cada grupo ao seu modo pôde imprimir nessas brincadeiras sua cultura, seus modos de *fazersentirpensar*, baseado nas vivências das próprias atividades, sendo necessário que eles conhecessem, vivenciassem e testassem as regras para que depois pudessem opinar sobre sua mudança.

Para Brougère (2002) a maior característica do jogo é o modo como é jogado e o estado de espírito com que se brinca. A ação da menina em protestar ser o pegador e do menino que se recusa a assumir um papel feminino mesmo que no mundo do faz-de-conta, proporcionado pela brincadeira, sugere que os participantes têm o entendimento necessário para reconhecer comportamentos da realidade nas atividades lúdicas.

Para as atividades que envolviam uma bola, observamos poucas ou nenhuma variação de regras nas brincadeiras que aconteceram simultaneamente nos dois grupos com relação às regras que conhecemos através do exercício de nossa profissão enquanto educador físico.

Nas brincadeiras que representavam variações do futebol (cabecear a bola, linha, futebol com goleiro, sem goleiro e um a um), as regras e combinados eram claras e simples e todos os participantes já possuíam conhecimento suficiente para executar as atividades.

A mesma situação ocorreu nas brincadeiras de queimada e elefante colorido.

- Vem gente! Vamos brincar de elefante colorido! (Eloisa)
- Eu até vou, mas se a gente for brincar de elefante colorido não pode ficar repetindo as cores toda hora. (Aline)
- Tá, mas como a gente vai fazer então? E se as cor (sic) acabar? (Eloisa)
- A gente pode fazer assim: só repete a cor se a gente já tiver falado todas. (Renan)

Saber como brincar é importante para que a brincadeira tenha sentido para quem brinca. É na relação da brincadeira com a cultura de quem brinca que os praticantes podem expressar sua identidade cultural.

A cultura lúdica (Brougère, 2002) se caracteriza pela emergência da cultura dos praticantes através do jogo e das significações das regras que o jogador contextualiza para aquela atividade. Nas brincadeiras com bola, observamos que os jogadores já possuíam conhecimento prévio das regras e portanto, puderam significar as ações de acordo com seu entendimento de cada jogo praticado.

Na brincadeira intitulada 'poponete', jogo de eliminação, onde a última mão a ser tocada pelo cantador dos versos será o vencedor, podemos observar a necessidade de aprender primeiro a música e a sequência com que se toca a mãos dos participantes para que se possa brincar.

Essa atividade reflete como o jogo precisa ser significado pelas crianças, que dão o sentido àquela ação para que possa então ser praticada (Brougère, 2002).

Percebemos como a cultura lúdica infantil se faz presente nessa atividade, em especial na canção, que em sua parte final absorve versos diferentes do que conhecemos em nossa infância e no período de atuação profissional mas que para as crianças que praticam a atividade naquele momento são os versos que elas conhecem e consideram únicos.

Outra atividade que explicita a construção da cultura lúdica das crianças se deu na amarelinha.

- Keila, o que você ta desenhando? (José)
- Uma amarelinha ué! (Keila)
- Mas tá errado o que você ta fazendo. (José)
- Por quê? (Keila)
- Porque o céu não é em cima é embaixo dos números. (José)
- Mas quem disse que aqui embaixo é o céu? Aqui embaixo o inferno, igual o que está embaixo da terra e pra onde as pessoas ruins vão quando elas morrem. (Keila)
- Ah ta, entendi. Eu quero brincar também, vou pegar uma pedra, mas não coloca inferno não, coloca Terra. (José)
- Tá bom. (Keila)

Na brincadeira de amarelinha observada nas crianças do São João, a significação da atividade se deu num movimento interno e externo, ou seja, as crianças construíram sua cultura no momento da brincadeira, quando em certo ponto discutiram e decidiram onde colocar o 'céu' e o 'inferno'.

De fato, todos sabiam a lógica da brincadeira, porém a discussão onde seriam colocados os nomes e a explicação da menina explicita seu conceito de céu ligado a pessoas consideradas boas e de inferno para pessoas ruins. Essa associação provavelmente está ligada a cultura da família da criança que a transfere através de sua cultura lúdica na concretude da brincadeira. (BROUGÈRE, 2002)

Para as atividades que envolviam brinquedos de várias naturezas, várias análises podem ser feitas sob vários aspectos culturais ou teóricos. Dessa forma, traremos pontos que consideramos mais relevantes para fins de análise da relação brinquedo, jogo, brincadeira e cultura lúdica.

Concentramos nesse trecho de nosso texto diversas brincadeiras que se utilizaram de brinquedos para que as ações aconteçam. Em vários momentos o brinquedo se faz necessário para que a cultura lúdica tome forma e alcance sua concretude.

- Tia eu gosto muito de fazer pista de carrinho na areia, é legal, a gente faz um buraco pra dizer que é o rio e faz também a ponte, aí coloca uns pedaço (sic) de pau, faz armadilha com folha pros carrinho passar e cair no buraco que tá embaixo delas. Tá vendo tia? Viu como minha pista ficou grande? (Renan)

- Renan, a gente pode montar os brinquedinhos que estão na sua caixa? (Eloisa)

- Qual brinquedinho? (Renan)

- Esses aqui, parece que é de Kinder Ovo.(Eloisa)

- Ah ta, esses pode (sic), mas tem uns que não é de Kinder Ovo não, perai que eu vou ajudar vocês a montar. (Renan)

- Renam, o que você ta fazendo? (Aline)

- Uma torre ué, não ta vendo não? (Renan)

- Tô sim (sic), credo. Me empresta umas peças? Vou fazer uma casinha. (Aline)

- Pega as que tão ali no chão. Ó cuidado pra não sumir com o dominó porque depois a gente não consegue jogar com ele. (Renan)

- Tia, a gente brinca de bolinha de gude assim: Primeiro faz o buzo (sic), você vai cavando um buraco assim no chão pra ficar tipo uma armadilha pras bolinhas. Depois conta uns cinco passos e faz um risco no chão e todo mundo joga as bolinhas de traz da linha, a bolinha que for mais perto do buzo começa o jogo. [...] e depois se todas as bolinhas caírem no buzo quem joga tem até três teques (sic) pra tentar tirar a bolinha, se eu tirar a bolinha dela (Eloisa) ela fica pra mim, mas só se o jogo for à vera (de verdade). (Renan)

Nesse grupo de atividades que tinham como ponto central os brinquedos observamos várias situações em que os objetos lúdicos assumiam funções para as quais não foram projetados, de modo que a característica em comum a todas as situações foi a de que a presença dos brinquedos era necessária para que as brincadeiras fossem executadas.

Para Brougère (2010), o brinquedo possui em sua função simbólica a função principal, diferente de algum outro objeto e do jogo, embora sejam dados aos brinquedos vários outros fins que não deixam de ser funcionais ao que servem no momento das diversas brincadeiras.

Os brinquedos assumem a função que as crianças necessitam naquele momento, para que satisfaçam sua necessidade do objeto concreto, que aliado à sua inventividade, passam a dar o tom e a forma da brincadeira.

A manipulação livre do brinquedo pela criança é que permite que ele não assuma uma função específica: ela desvia a função desses objetos lúdicos para uma nova utilidade em outra brincadeira onde o brinquedo proporciona e, através do concreto e de sua manipulação, a terceira dimensão para o mundo da representação simbólica. (BROUGÈRE, 2010)

Dessa forma, os brinquedos usados pelas crianças possuíam uma função simbólica que os permitiu que fossem utilizados dando forma e permitindo a apropriação de imagens e símbolos, proporcionando as crianças o suporte para a ação e a opção de manipulação em sua conduta lúdica. (Brougère, 2010)

A partir das situações que presenciamos, percebemos que as brincadeiras também recebem influência da cultura a qual as crianças têm acesso. Por diversas vezes os participantes manipularam as imagens e os brinquedos dando-lhes novas

significações, de modo que o valor lúdico do brinquedo reforça sua eficácia como suporte cultural. (Brougère, 2010)

3.4 Brincadeiras no/do Campo

O último grupo de brincadeiras compreende as que, no decorrer de nossas observações, possuíam alguma referência ou influencia direta à Comunidade Educativa Campesina que as crianças vivem. Todas as atividades desse agrupamento foram observadas na comunidade São João.

As duas primeiras atividades observadas nessa categoria referem-se ao contato direto com funções que não fazem parte do dia-a-dia dos praticantes, porém sua realização é possibilitada mediante o local em que vivem. Dessa forma, as brincadeiras de acampamento e escoteiro são ressignificadas e vivenciadas pelas crianças.

- Tia, ontem a gente brincou de acampamento, a minha mãe queimou o lixo e a gente ficou perto, daí a gente imaginou que tava (sic) acampado, que o lixo era nossa fogueira, aquela telha ali era nossa barraca, a gente saía pra pescar, caçar, nadar no rio. (Keila)

- Depois que a gente acabou de brincar de acampamento, a gente brincou de escoteiro, a gente deu nó nos pedaços de corda e de pano de chão. (Renata)

- Daí a gente fingiu que encontrou uma onça e aí a gente pegou os cachorros e botamos (sic) eles pra correr com a gente fazendo de conta que a gente tava caçando a onça que a gente encontrou. (José)

Nos dois trechos extraídos das narrativas das crianças, podemos perceber que o meio rural propiciou um ambiente favorável para que as brincadeiras chegassem o mais perto possível da realidade projetada por elas em cada situação.

O local onde vivem os participantes mais próximos à natureza proporcionou ao grupo uma experiência única para que experimentassem as emoções específicas de estar em um acampamento ou pertencer a um grupo de escoteiros.

Nos trechos acima podemos perceber o quanto a *cultura lúdica* das crianças é influenciada pelo local e pelos elementos que as cercam de forma que possam construir suas próprias impressões, sentidos e suas experiências pessoais.

Já quando as crianças sobem em suas bicicletas e estas vão do *status* de veículo de locomoção e logo depois para cavalos que irão ajudá-las a laçar os bois imaginários, percebemos que a utilidade daquela bicicleta permanece o mesmo (locomoção), porém seus usuários lhes dão outro significado, o de um animal vivo, que parece ao

grupo ser mais emocionante do que laçar um animal, mesmo que imaginário, de uma bicicleta.

- José, pega a sua bicicleta pra gente brincar de cavalo. (Keila)
- Tá, per aí. (José)
- Evandro pega a sua também (Keila)
- Eu não, você esqueceu que a minha bicicleta ta com o pneu furado? (Evandro)
- Ih é mesmo, então a gente faz assim: eu uso primeiro e depois você usa a minha bicicleta, quem não tiver usando, puxa a corda ou corre junto com os cachorros. (Keila)
- Eu não, vai que eu caio, você não sabe puxar a corda direito, pode deixar que eu fico puxando e você fica em cima do boi. (Evandro)
- [...]
- Boi, boi... vamos laçar os bois meu povo! (Renata)
- Quem conseguir laçar os bois com seu cavalo primeiro vence. (José)
- Como eu vou laçar o boi de cima do cavalo? (Keila)
- Finge que os cachorros te ajudaram, faz de conta que você conseguiu pegar um boi, quem chegar mais rápido vence. (José)
- Ah ta, é mesmo. (Keila)

Percebemos, nessa situação o ganho do outro, que são as crianças, sobre a situação posta, que é o andar de bicicleta, onde são feitas as abordagens de forma que seus usuários possam dar-lhe outro sentido na ação e que elas podem se valer de sua imaginação e criatividade para ultrapassar a limitação de *uso* do objeto bicicleta. (CERTEAU, 2014)

As brincadeiras de tourada e galinha que é touro têm a mecânica de acontecimento bem próximas uma da outra pois na brincadeira de tourada os participantes se revezam na função de touro, já na outra, o touro é representado pela galinha que corre atrás do grupo que está com um de seus pintinhos.

- Olha, olha, Evandro vai pegar um pintinho! Shhh... (Renata)
- Prepara pra correr! (José)
- Corre, corre! O touro tá bravo! (Evandro) (as crianças correm junto com Evandro fugindo da galinha em meio a muitas risadas)

Quando as crianças sobem na goiabeira, brincam de plantar feijão, pescaria e fazendinha, acompanhamos a interpretação de sua cultura local aplicada nessas

atividades, produzindo num constante e dinâmico processo sua cultura lúdica ao mesmo tempo em que brincam. (BROUGÈRE, 2010)

Todas as atividades ligadas aos locais em que vivem nos levam a refletir que a brincadeira não é criada espontaneamente mas sim fruto de uma consequência, de uma aprendizagem social conferida por uma significação de todos os que brincam. (BROUGÈRE, 2010)

As brincadeiras que possuem uma maior carga de significação em relação ao meio em que vivem confere àqueles que as pratica o status de domínio básico sobre aquelas atividades.

Afirmamos que as crianças possuem domínios básicos nas atividades mais próximas do meio rural pois conforme Brougère (2010, p. 109) destaca, as brincadeiras possuem regras mas que permitem as crianças “sem risco, inventar, criar e tentar, nesse universo”, e é também um local incerto, onde tudo pode acontecer. É um mundo cheio de incertezas guiado pelos atos dinâmicos praticados.

Para Certeau (2014), essa movimentação que se torna uma brincadeira no seu desenrolar, reflete muito da cultura presente na rotina das crianças. É uma *cultura ordinária*, que tem muito a oferecer àqueles que a praticam, pois é a afirmação de pertencimento ao local em que operam. O que é para muitos um ato sem importância, para nós é a afirmação da identidade coletiva e um forte contribuinte para a construção do sentimento de pertença individual de cada criança que brinca.

- Ô Keila e José, vai procurar madeira pra fazer o curral, eu já to cavando aqui (com a pá), cuidado com as preguiçosa (cobra) (sic) . (Evandro)
- Tá aqui, agora vamo (sic) amarrar com arame. (José)
- Eu seguro o galho e você amarra José. (Keila)
- Keila, você pega o cachorro e prende, porque ele é seu, ele correu atrás de mim quando eu fui amarrar ele. (José)
- Ué, vocês estão com medo? Que vaqueiro esse que tem medo do boi? (Keila)

Nas atividades assistidas, percebemos o quanto a cultura local influencia os comportamentos das crianças durante as brincadeiras. Desse modo, o contexto social em que os praticantes estão inseridos se tornam indissociáveis de suas ações dentro das atividades lúdicas.

As crianças em suas brincadeiras partem de sua realidade para adaptar à sua capacidade inventiva e, através de relações *interindividuais*, aprendem a brincar usando os elementos de sua realidade inserindo sua cultura. (Brougère, 2010)

Através dessas relações sócio-culturais estabelecidas pelas crianças durante suas atividades lúdicas, são estabelecidas as significações das brincadeiras que podem ser explicitadas através da fala, no momento em que uma criança chama as demais para a brincadeira, ou quando ela já inicia a brincadeira com um objeto, chamando a atenção dos demais com aquele manejo. (Brougère, 2010).

Todas as atividades desse agrupamento só tiveram sua execução possível de certa forma, devido à cultura local e por conseqüência a implementação desses arquétipos nas brincadeiras produzindo a *cultura lúdica* específica daquelas crianças naquele momento de suas vidas dentro daquela Comunidade Educativa Campesina.

Durante as brincadeiras, as crianças puderam experimentar comportamentos que em situações da vida cotidiana teriam outras conseqüências, (como laçar um boi). Nessas situações, as ações que fogem dos padrões normais da sociedade ficam protegidos pela frivolidade e flexibilidade das brincadeiras. (BROUGÈRE, 2010)

Nessas atividades, as crianças tiveram a liberdade para, livre das obrigações da vida cotidiana, ousar e arriscar em várias combinações de conduta, usando sua criatividade para experimentar e combinar novos comportamentos importantes para a descoberta de suas competências. (BROUGÈRE, 2010)

O acordo entre os participantes durante as brincadeiras reflete a sintonia do grupo em agir e tomar decisões. Não se pôde deixar de observar a existência de pequenos conflitos durante algumas atividades, porém todos logo foram resolvidos e nenhuma brincadeira foi interrompida depois de algum desentendimento. É esse acordo velado entre os participantes que tornam a brincadeira e seus pequenos conflitos um campo de negociações e interação social.

Esse último grupo de atividades nos permite perceber como a cultura transforma *lugares* em *espaços* e o que antes era somente um quintal, vira o pasto, a fazenda, a arena de tourada ou a roça de feijão. (CERTEAU, 2014)

É através das significações e subjetivações coletivas e individuais que as crianças produzem sua cultura e transformam o local em seu espaço de interação lúdica.

A transformação de um lugar (denominado como local geográfico) em espaço (que pode se comparar às táticas, pois não tem seu lugar, e sim ganha força através das práticas dos indivíduos) nos remete a forte ligação que as crianças têm com o local em que moram e que constituem suas Comunidades Educativas Campesinas.

Os diversos *espaços* (CERTEAU, 2014) criados pelas crianças permitiram com que elas circunstanciassem os conjuntos de movimentos e de regras, regidas pelas convenções de cada brincadeira.

Esses lugares praticados que Certeau (2014) define como espaços, permitem a versatilidade e o estímulo à prática da cultura ordinária *praticada vivida* pelas crianças durante toda a pesquisa. Neles, os participantes puderam no seu faz de conta reproduzir a rotina familiar diária dentro de suas ressignificações e percepções coletivas e pessoais ao seu modo.

Os lugares geograficamente delimitados se transformam em *espaços* de vivência ora coletiva, ora individual de cada criança. Essa transformação se faz presente em todas as brincadeiras que fizeram parte dessa pesquisa assim como todo *lugar praticado* se tornou um *espaço* de exercício e produção de cultura pelas crianças.

As brincadeiras aqui ganham mais do que vida, ganham literalmente um *espaço* seu, para que dentro de suas inúmeras possibilidades de ganho, evoluam de acordo com os tempos e as ações, imbricadas nas raízes da sua cultura ordinária que ao mesmo tempo em que é seu dia-a-dia, se torna também suas *artes e maneiras de fazer*.

3.5 Brincadeiras e as mídias

Fora dos agrupamentos de análise está a relação das crianças com as mídias. Não as incluímos em nenhuma categoria de brincadeiras, pois entendemos que as situações vivenciadas durante a pesquisa merecem uma reflexão à parte, pois as crianças ao dar como findadas as brincadeiras iam ver televisão.

O celular embora não tenha sido usado durante as brincadeiras nos foi relatado através de suas narrativas e o aparelho nos foi mostrado por uma das crianças para indicar qual jogo ela gostava.

O uso do telefone pelas crianças aparece de forma bem discreta. Alguns participantes relataram como é sua relação com esse tipo de tecnologia.

- Tia esse aqui é o meu celular, eu tive que desinstalar um monte de jogo, porque só funciona com internet, mas aqui o sinal é muito ruim, e também porque eu gosto de uns dois joguinhos de dinossauro, mas tava (sic) travando muito, aí depois que eu tirei os jogos que eu não gosto muito ele parou de travar, a minha mãe vai mandar consertar a tela (estava quebrada). (Keila)

- Eu jogo como celular da minha mãe, o meu quebrou e ela falou que vai comprar outro pra mim. (Renata)

- Eu jogo com o meu tablet e o celular da minha mãe. (Evandro)

Nas narrativas acima, percebemos que as crianças possuem acesso à tecnologia, com certo conhecimento de manipulação dos celulares, porém esse contato não é tão constante nem tão intenso se observamos crianças da mesma idade em locais urbanos.

Para Certeau (2014), a sociedade sobrecarrega a vista, medindo a realidade pela capacidade de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. Situação semelhante percebemos nas falas das crianças quando descrevem como usam os celulares.

Enquanto o grupo assiste a um DVD de Funk, uma das meninas se levanta do sofá e começa a dançar e cantar a letra.

- Já vou logo avisando que eu não tenho namorado

- Dindindin, pode dar em cima de mim

- Dindindin, pode dar em cima de mim

- Tá com ciúme, tá com ciúme?

- Pega na mão e assume (Keila)

Percebemos que as crianças conheciam e gostavam das músicas tocadas e todas assistiam ao DVD com muita atenção ao clipe que retratava um baile funk.

Esse contato que as crianças têm com a cultura predominantemente urbana, desmistifica a idéia romântica do Campo, de que tudo é inocente e que existe uma espécie de pureza intocada típica dos livros de histórias que falam do Campo como um local que não possui contato com o meio urbano. (CERTEAU, 2014)

Nessa passagem, as crianças demonstram conhecimento e certo nível de contato com questões comumente encontradas em regiões urbanas.

A televisão faz parte do cotidiano das crianças e serve como janela para a cultura urbana, que nesse caso é representada pelo funk, mas poderia ser por um programa ou até pelas séries infantis animadas.

Para Brougère (2010), a televisão tornou-se uma referência essencial de suportes e modelos para as crianças, que não recebem as informações passivamente, mas se apropriam do que lhe interessa, semelhante às estruturas de relações dos adultos que elas reproduzem em suas brincadeiras.

A televisão proporciona as crianças do Campo oportunidade de estar em situação de igualdade ao ter acesso às músicas e programas. Um fator marcante da televisão no cotidiano infantil é oferecer uma linguagem comum, referências únicas (boas ou não) a todas as crianças, sejam elas do Campo ou do meio urbano.

Para Brougère (2010), a cultura lúdica recebe influências diversas: desde as brincadeiras mais tradicionais às que imitam um baile funk (em nosso exemplo não deixa de ser uma atividade lúdica dançar ao som desse ritmo) e a televisão possui papel importante nessa influência.

Quando a menina dança em frente à TV, ela reproduz a cultura que recebe daquele veículo de comunicação em massa de forma lúdica, imitando os passos e a letra da música e essa apropriação que é feita proporciona, a criação de uma cena em torno da imagem recebida.

Durante esses momentos em frente à TV, observamos que o acesso das crianças à cultura contemporânea urbana é relativamente fácil e semelhante à de uma criança

que mora em centros urbanos e que elas não se colocam como sujeitos do Campo nesse momento. A absorção da cultura popular seja através dos programas de TV ou dos DVD's de música, em especial o funk, se torna parte do cotidiano daquelas crianças.

A cultura lúdica é uma cultura viva que se transforma a cada instante pela criança que brinca, e é uma forma da criança viver e ressignificar a realidade que a cerca, não do jeito que projetamos que deveria ser, mas do jeito que ela é, com suas tensões, imperfeições, sofrimentos, acordos, e com muitas alegrias e descobertas.

4 O SITE

4.1 Por que um site?

Para nortear nossas considerações nesse capítulo, voltaremos com alguns conceitos de identidade cultural apoiados em Stuart Hall (2004), dialogando também mais a frente com a relação do local, a qual pertencem os participantes da pesquisa e com os contextos envolvidos.

Hall (2004, p. 47) afirma que “[...] as culturas nacionais em que nascemos se constituem uma das principais fontes de identidade cultural” e, desse modo, esse sentimento nacionalista não nasce conosco, ele é culturalmente construído em torno da idéia de nação.

Para o autor, essa identificação do indivíduo com uma identidade nacional é formada e transformada no seu interior através da representação, um conjunto de símbolos e significações que atribuem a uma condição, uma identidade específica que é então apresentada àquele indivíduo como sendo a sua identidade nacional.

Dessa forma, a idéia de uma cultura nacional procura unificar seus membros numa identidade cultural única, não importando o quão diferentes sejam os indivíduos nem sua diferença de classe, gênero, raça ou qualquer outra classificação que possa ser aplicada. (HALL, 2004)

Porém, devemos compreender que dentro de uma cultura nacional não é possível desconsiderar características culturais específicas e que a identidade cultural nacional não pode ser vista como única. Nesse sentido, o autor afirma que “Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo ‘unificadas’ apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural”. (HALL, 2004, p. 62)

Da mesma forma que percebemos como a idéia de cultura nacional se coloca, podemos observar esse movimento dentro de uma cultura local, como é o caso da comunidade Nativo de Barra Nova, onde o sentimento de pertença ao lugar está presente e se manifesta através do cotidiano de seus moradores.

Sobre isso Certeau (2014, p.184), afirma que “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, indicando

uma configuração instantânea de posições e de estabilidade. O lugar é, portanto, o local geograficamente definido e que os conceitos tornam-se referenciais e estáticos, imperando a lei do próprio.

Já o espaço se constitui de movimento, onde um lugar pode se tornar vários espaços diferentes de acordo com quem o utiliza: “O espaço é um cruzamento de móveis” (CERTEAU, 2014, p. 184), que é animado pelas orientações, convenções, circunstâncias e pelo tempo de quem o pratica.

Essa definição de espaço como algo mutável e que varia de acordo com quem o utiliza ou que nele está presente, pode ser comparado às *táticas* que ganham vóo nas situações postas do cotidiano. Da mesma forma o espaço necessita do lugar para ganhar proporções de existência.

Certeau (2014) afirma que o espaço é o lugar praticado, que não possui estabilidade e é, em seu conceito, flutuante diante de acordos, convenções e da temporalidade dos praticantes que está sua essência. Assim, o lugar pode assumir ser vários espaços conforme quem dele se utiliza.

Para o autor, a oposição entre lugar e espaço e as práticas do dia-a-dia pode ser associada às determinações encontradas nos relatos: ao *lugar*, são atribuídos conceitos estanques, imóveis, mortos através de objetos. Já quando as narrativas se referem aos *espaços* entram em cena as operações que são o resultado das ações dos sujeitos históricos.

Uma das características mais marcantes de como lugares se tornam espaços é quando existe essa transformação através das narrativas dos praticantes. Nelas percebemos como um lugar ganha mobilidade e motivação à medida que é descrito por quem o usa e o transforma.

Diante dos conceitos de Stuart Hall e Michel de Certeau sobre identidade nacional e espaços da vida cotidiana, respectivamente, podemos inferir que estas perspectivas estão presentes durante todos os momentos da pesquisa, através de uma analogia em relação aos participantes e suas relações com o local em que vivem e com as ações cotidianas através de sua cultura.

Durante os momentos de observação pudemos captar a influência do Campo sobre a cotidianidade não só das crianças, mas também de seus pais, seja pela atividade econômica predominantemente específica e atrelada ao meio em que vivem (pesca e cata do caranguejo), seja a rotina familiar e escolar propriamente dita.

A rotina familiar, com poucas exceções, gira em torno do *lugar* onde moram, transformando-o em *espaços* diversos conforme a demanda de cada situação. Em alguns momentos, os quintais das casas se transformavam em local de trabalho para limpar, separar e amarrar os caranguejos para a venda. Esses *lugares praticados* possuem a leveza e a versatilidade para atender aos que fazem seu uso.

Toda movimentação em torno do dia-a-dia depende em parte da localização das residências. Tomemos como exemplo nossa própria pesquisa: ela só foi passível de execução nos momentos em que as crianças estavam nas Comunidades Educativas caracterizadas pelo núcleo familiar, dentro de um tempo com certa limitação, pois os participantes precisavam interromper as brincadeiras em certo momento para se arrumarem e tomar o ônibus escolar que passa próximo às suas casas.

Especificamente, a rotina das crianças é construída pela cultura do local onde moram e também dos ofícios de seus pais e, em certas famílias, até contribuem com algumas atividades rurais. O acesso à escola é condicionado pelo transporte escolar municipal onde as crianças devem se organizar com antecedência para chegar a seu destino.

Devemos observar também que, mesmo estando em comunidades do Campo, o acesso às mídias também faz parte da realidade das crianças que não separam o que é imanente do Campo e o que é influência dos meios de comunicação. Nos espaços em que criaram as brincadeiras, todas as suas vivências e influências operavam da mesma forma e, desse modo, categorizamos as atividades somente para fins de análise.

De certa forma, nossa pesquisa também obedeceu à rotina daquele *lugar praticado*, em função dos horários e da localização das casas das crianças. Nesses momentos, os quintais das casas passam a ser o *espaço* que é ganho na oportunidade da livre ação das crianças.

Nossas ações durante a pesquisa também se curvaram ao lugar e aos espaços que nos foram concedidos. Fomos aceitos e acolhidos nos locais pesquisados e pudemos observar com muita liberdade e tranquilidade todas as atividades lúdicas que as crianças executavam.

Nesses momentos as brincadeiras eram em sua essência apenas brincadeiras para as crianças, mas, para nós, era o desenho de nossa pesquisa sendo traçado pelas mesmas.

Coube a nós captar no vôo, através de nossas *táticas*, aquilo o que nos foi mostrado e assim, costurar, dentro de nossas orientações teórico-metodológicas, os caminhos de análise que trilharíamos para compreender e sistematizar todas as brincadeiras que presenciamos.

O sentimento de pertencimento às localidades é presente nos moradores e, especialmente, nas crianças, que em certo momento deixam claro através de seus atos e em suas narrativas.

Dessa forma, a construção do site institucional sobre os dados produzidos ao longo de nossa pesquisa permitirá a valorização da cultura lúdica infantil local e também que a comunidade se reconheça enquanto produtora de cultura imanente de seus hábitos diários. Também permitirá a visibilização dos próprios sujeitos da pesquisa e das suas localidades, bem como a visibilidade desse contexto em web site, o qual poderá projetar as práticas locais em outros níveis e âmbitos de visualização e interação virtual, social e política.

4.2 Alimentando o site

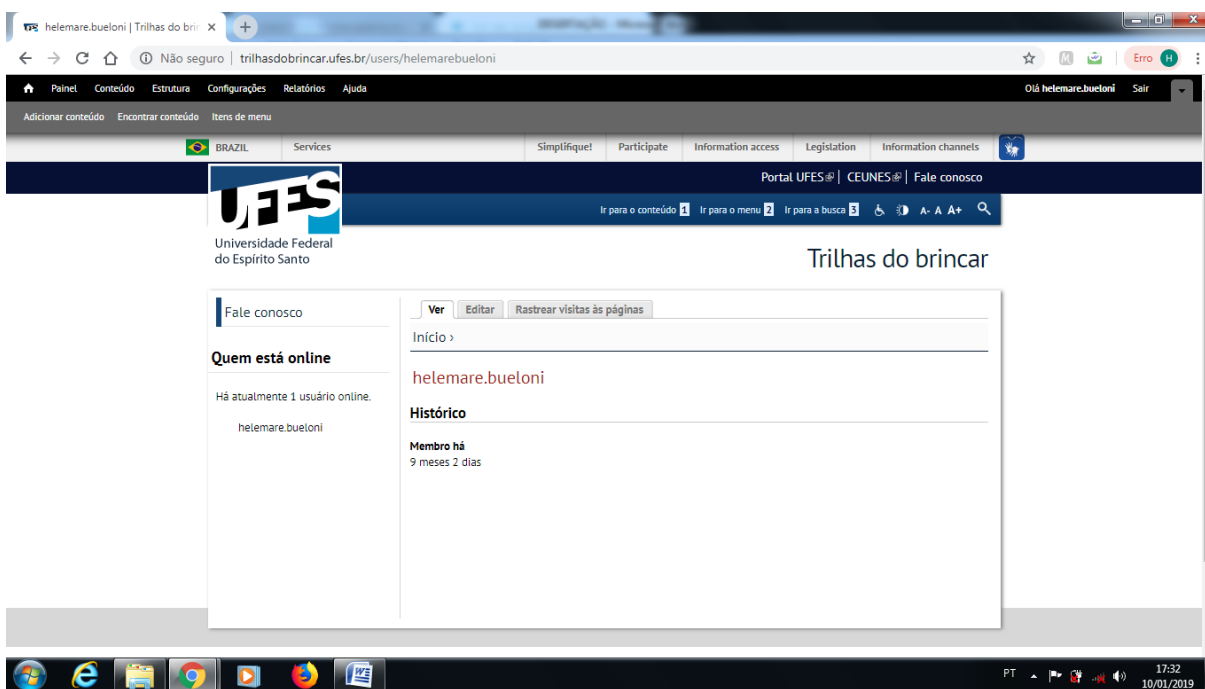
Após pesquisa sobre de que forma poderíamos hospedar nosso site, nos deparamos com algumas questões que nos levaram a optar pela criação de um endereço institucional vinculado à UFES. A primeira delas foi a maior facilidade em criar e manter o endereço. A segunda é que a página pode ser acessada através do site do PPGEEB/CEUNES/UFES ao qual estamos vinculados por meio deste estudo, e a terceira questão é que o site tem a chancela institucional e com isso esperamos que a página seja alimentada com dados de pesquisas futuras, contribuindo com o registro do acervo lúdico cultural de nossa região.

A primeira ação para conseguir o endereço foi acessar a página no Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFES e seguir as orientações para solicitar a criação do endereço. Vale ressaltar que dentro do endereço criado poderemos criar diversas páginas e recursos.

Seguidas as instruções, logo recebemos a confirmação do endereço trilhasdobrincar.ufes.br, nome de usuário e a senha para acesso à edição da página. Com o endereço criado, prosseguimos com a alimentação da página com os dados obtidos na pesquisa.

A seguir, mostraremos através das imagens como o site foi construído.

Figura 7 – Site criado pelo NTI UFES

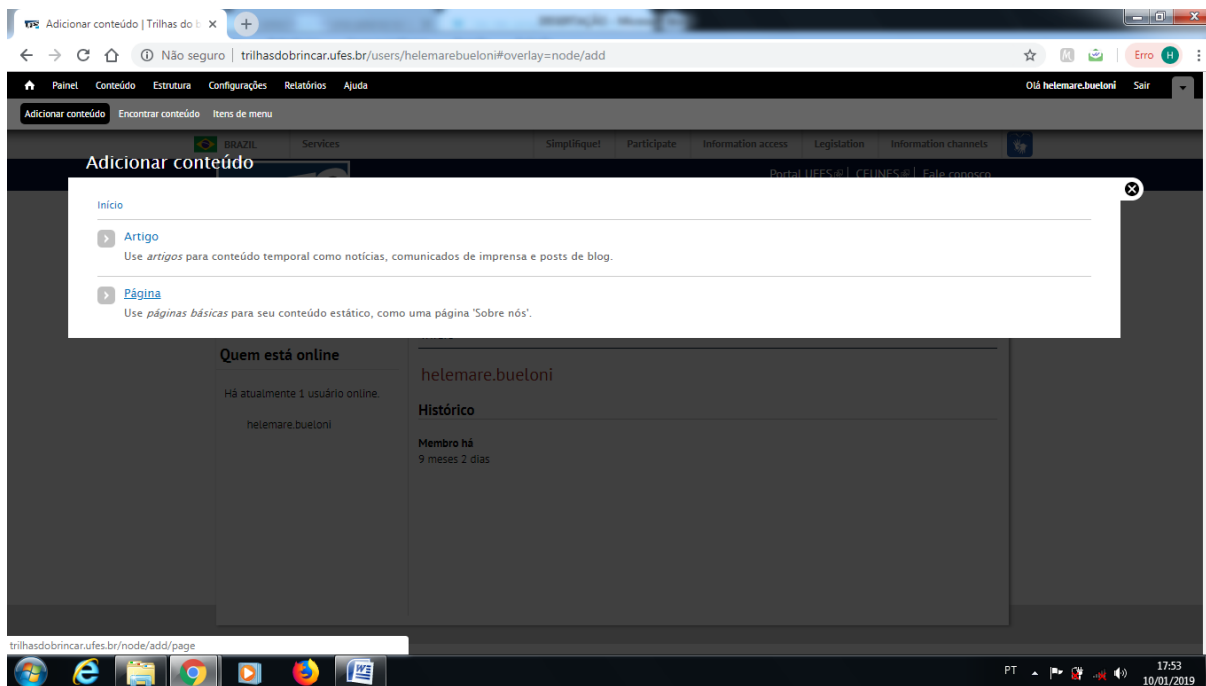


Fonte: Arquivo pessoal

Para criar a primeira página dentro de nosso endereço, seguimos os seguintes caminhos: clicamos em 'Adicionar conteúdo' e em seguida em 'Página'

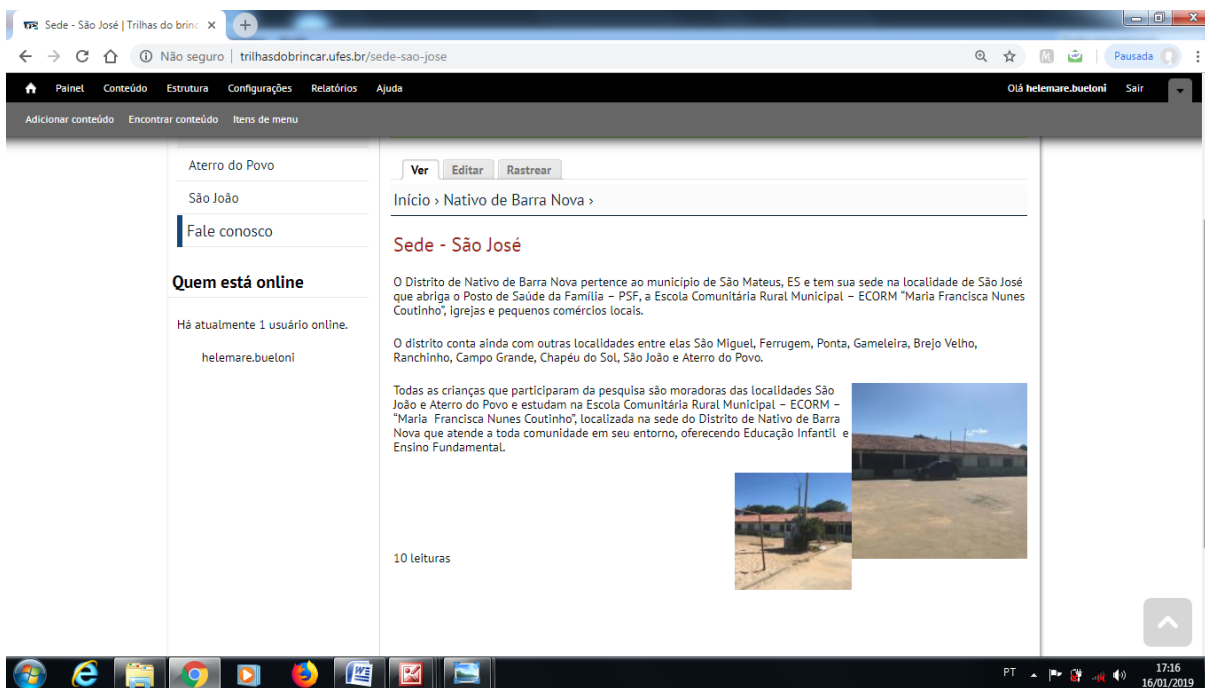
Uma página com o título de Nativo de Barra Nova foi criada para fornecer informações sobre o local e seu posicionamento no menu lateral serviu para agrupar as páginas das localidades que serão criadas.

Figura 8 – Criando a Página da Sede



Fonte: Arquivo pessoal

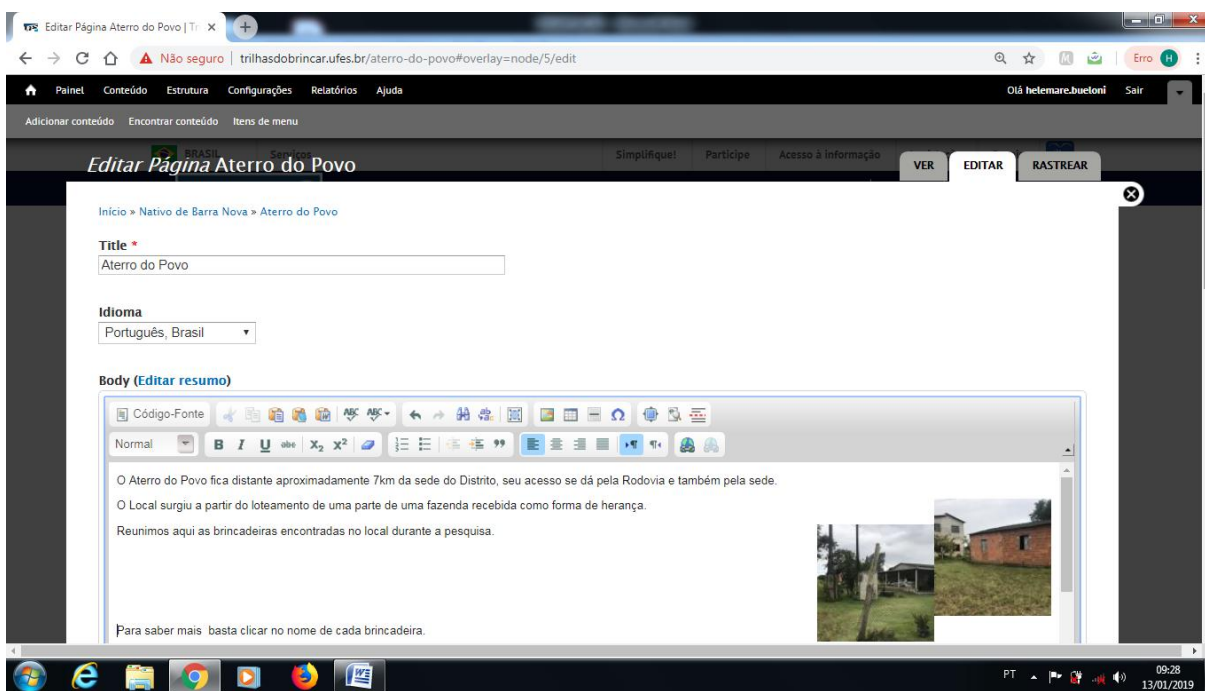
Figura 09 – Página da Sede Finalizada



Fonte: Arquivo pessoal

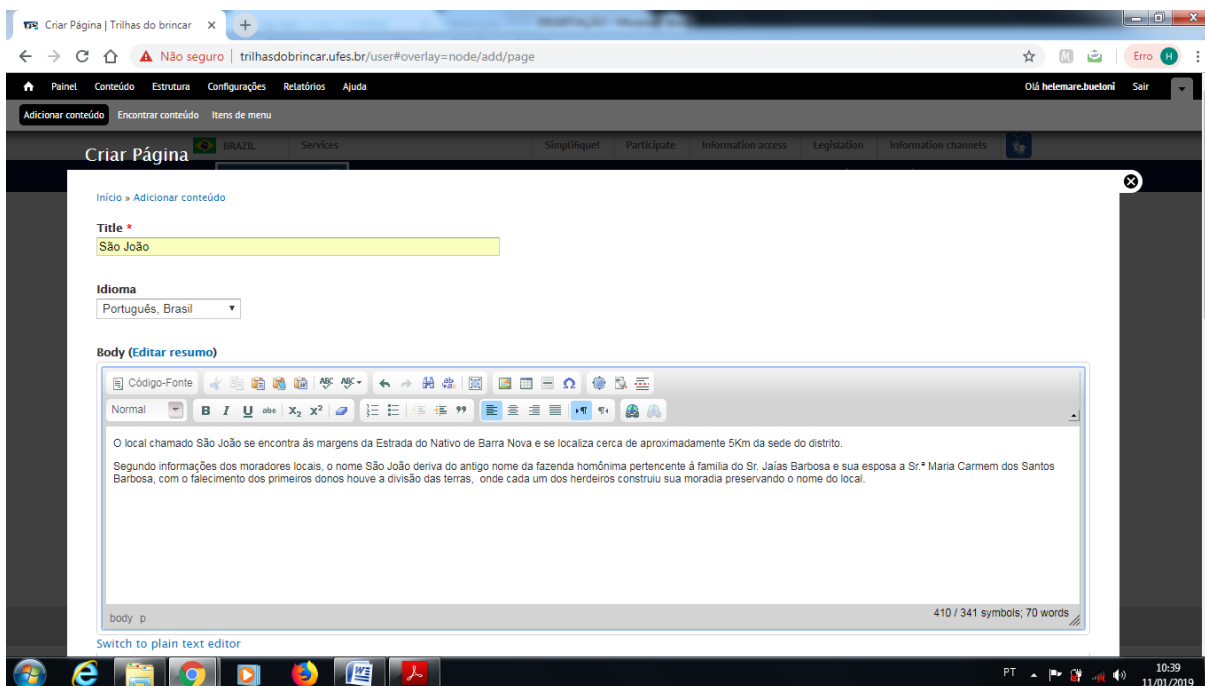
Em seguida criamos as duas páginas das localidades Aterro do Povo e São João. As brincadeiras serão descritas em cada página de acordo com o local em que aconteceram.

Figura 10 – Criação da página do Aterro do Povo



Fonte: Arquivo pessoal

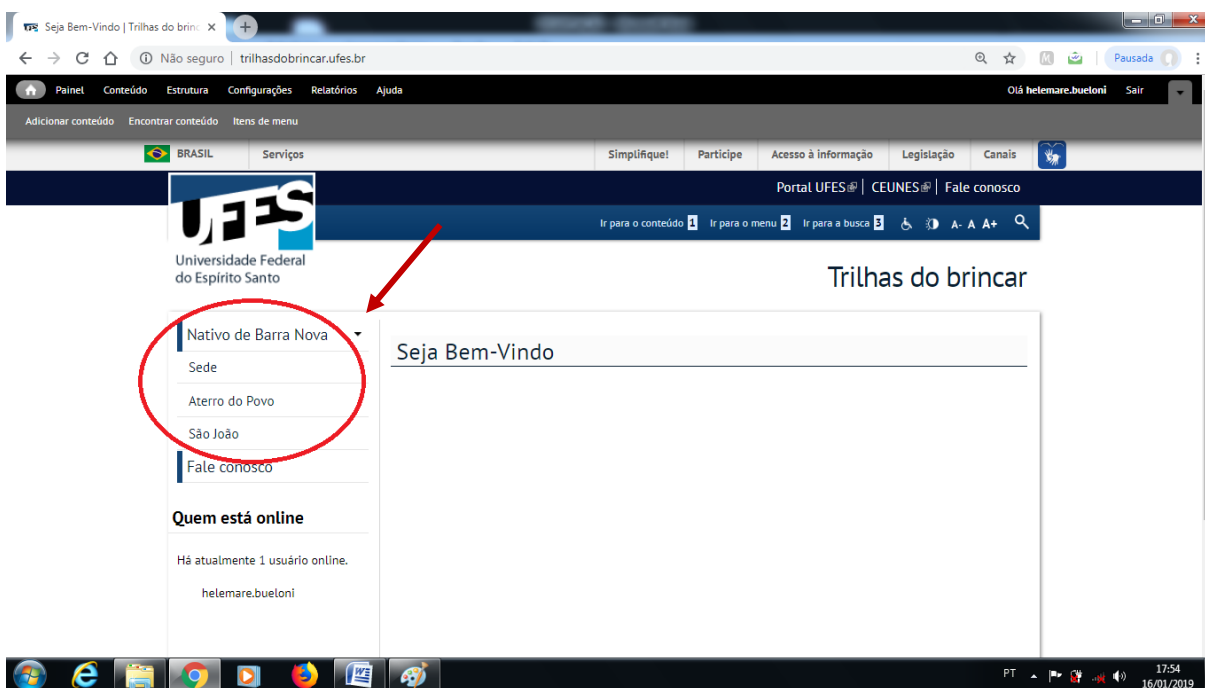
Figura 11 – Criando a página do São João



Fonte: Arquivo pessoal

Objetivando que o site seja de fácil entendimento, resolvemos aninhar as páginas das localidades na página Nativo de Barra Nova no menu principal. Desse modo, o visitante intuitivamente entenderá que os locais pertencem ao Distrito.

Figura 12 – Menu Principal



Fonte: Arquivo pessoal

Em seguida, criamos uma tabela com as brincadeiras de cada local em suas respectivas páginas.

A ordem de apresentação das brincadeiras no site não será cronológica como se apresenta nesse estudo. Organizamos as atividades em ordem alfabética com o objetivo de facilitar a procura do leitor.

Figura 13 – Quadro de Brincadeiras do Aterro do Povo

Para saber mais basta clicar no nome de cada brincadeira.

Brincar de Atirar	Confeitaria	Montando Brinquedos	Queimada
Bolinha de Gude	Elefante Colorido	Pique Esconde	Restaurante
Cabecear a Bola	Futebol com Goleiro	Pique Fruta	Tiro ao Alvo
Carreira de dominós	Futebol sem Goleiro	Pique Pega	Torre de dominós
Carrinho	Futebol Um a Um	Pista de Carrinhos	Venda
Casinha	Mamãe Balada	Pizzaria	
Comidinha	Mãe e Filhos	Poponete	

708 / 594 symbols; 115 words

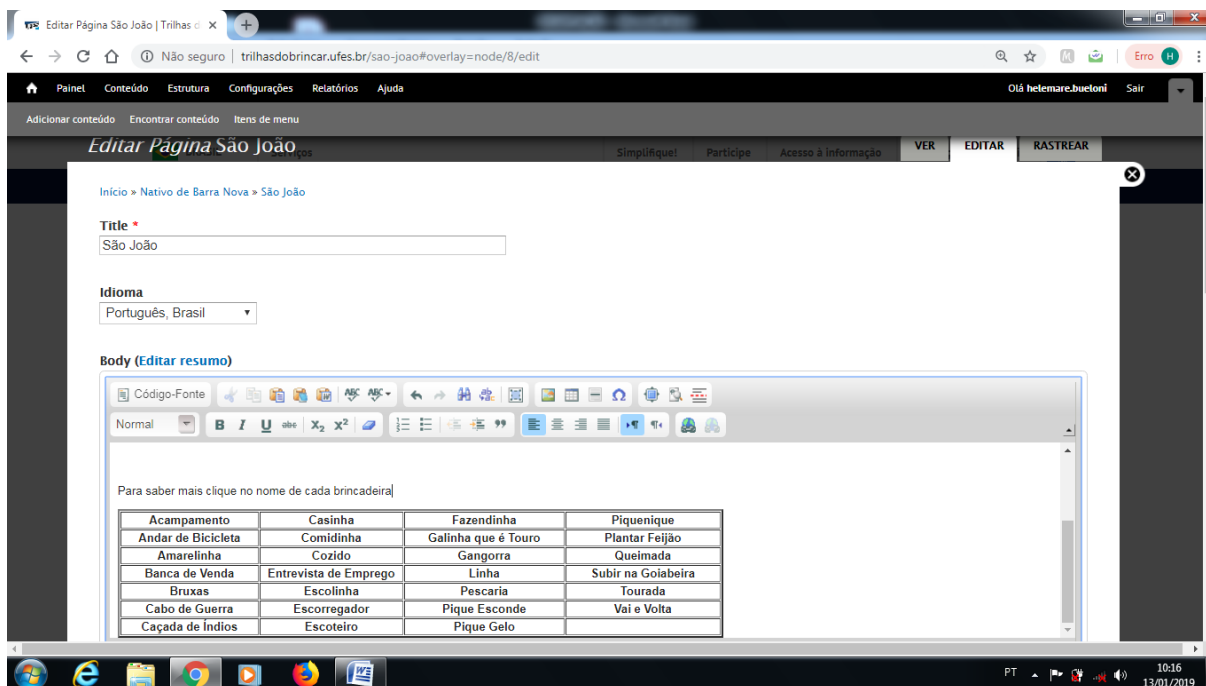
Switch to plain text editor

Formato de texto: Filtered HTML

- Global tokens will be replaced with their respective token values (e.g. [site.name] or [current-page.title]).
- Quebras de linhas e parágrafos são feitos automaticamente.
- Endereços de páginas de internet e emails viram links automaticamente.
- Tags HTML permitidas: <a> <blockquote>
 <caption> <cite> <code> <dd> <div> <dl> <dt> <h1> <h2> <h3> <h4> <h5> <hr> <p> <strike> <table> <tbody> <td> <th> <thead> <tr>
- Allowed Style properties: float, height, vertical-align, width
- Use [collapse] and [collapse] to create collapsible text blocks. [collapse collapsed] or [collapsed] will start with the block closed.

Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14 – Quadro de Brincadeiras do São João

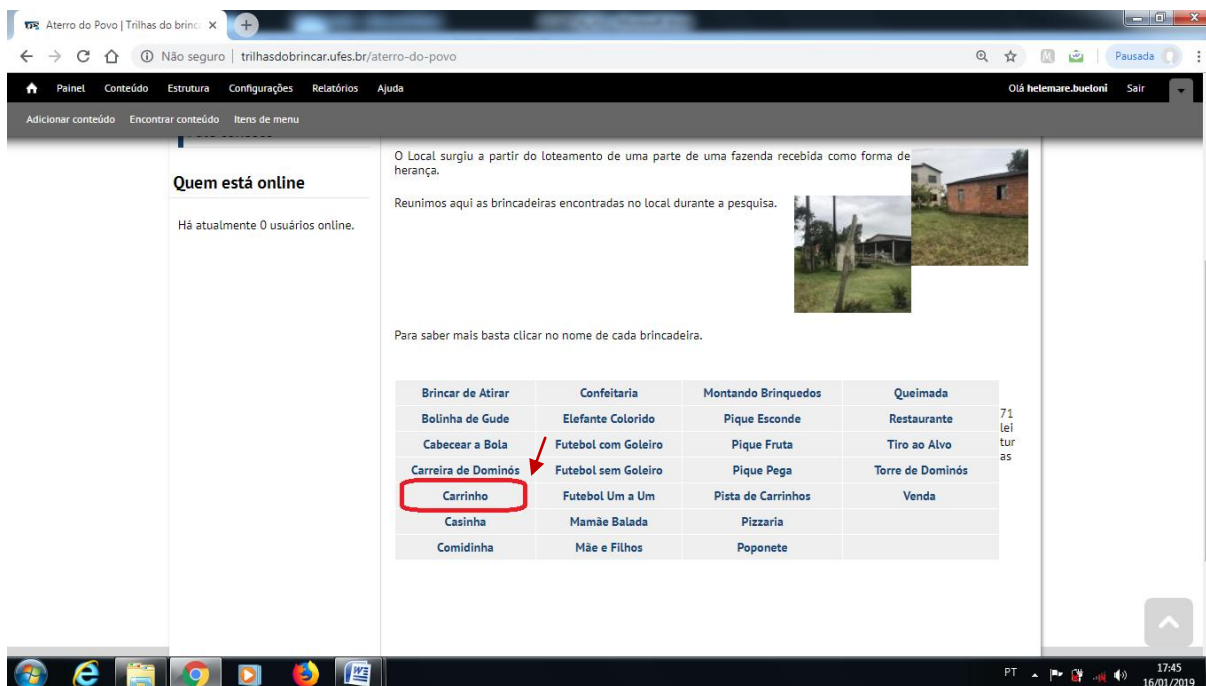


Fonte: Arquivo pessoal

Logo após a finalização de todas as páginas das brincadeiras inserimos um link⁴ com o nome de cada brincadeira correspondente no quadro de cada local. Desse modo, para acessar a descrição das atividades o leitor deverá clicar sobre o nome da brincadeira no quadro geral.

⁴ Elo ou vínculo de ligação inserido em um elemento de um site que remete à outra página. (JOHNSON, 2001)

Figura 15 – Como Acessar a Página de Cada Brincadeira

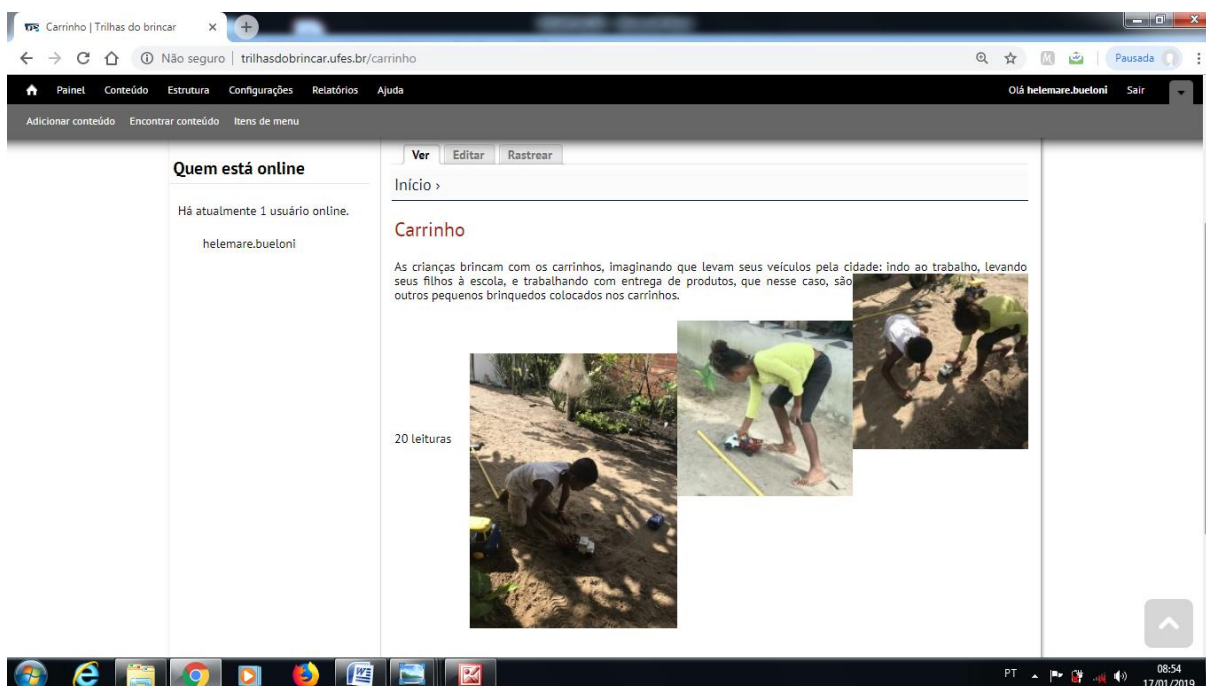


Fonte: Arquivo pessoal

Ao clicar no nome da brincadeira, o leitor será imediatamente direcionado para a página com as informações e fotos coletadas durante a pesquisa.

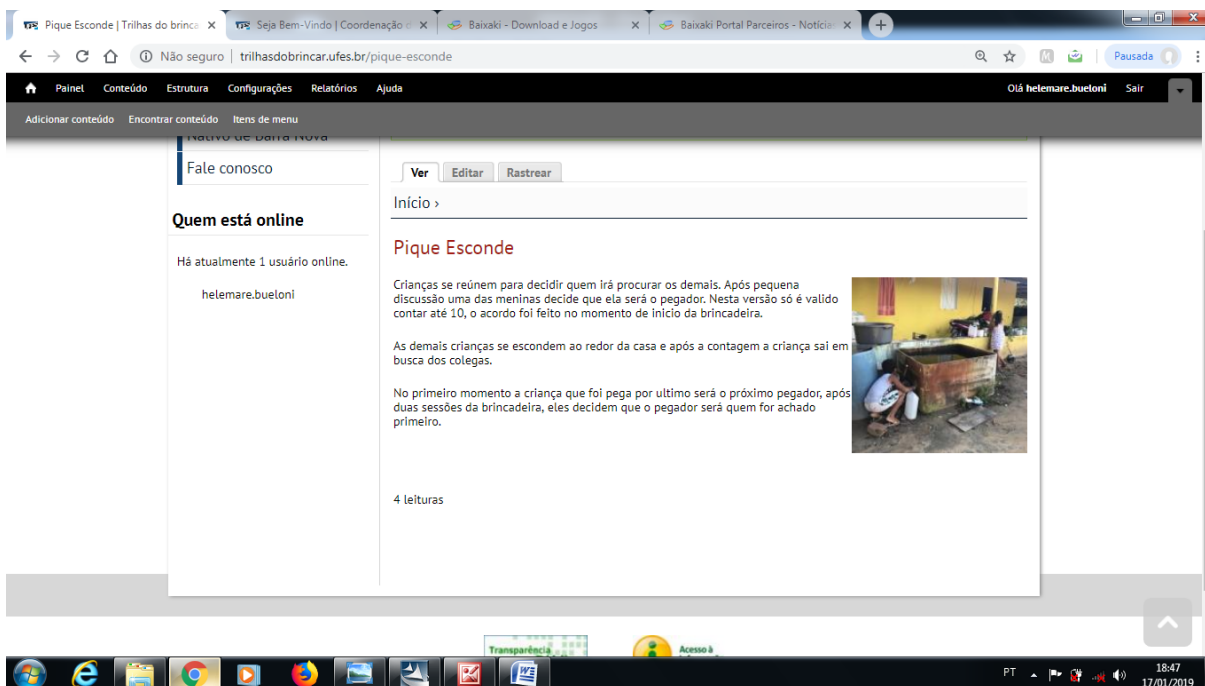
Para cada brincadeira criamos uma página com a sua descrição e fotos. Nas atividades que colhemos apenas as narrativas inserimos somente o texto.

Figura 16 – Página da brincadeira carrinho do Aterro do Povo finalizada



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 17 – Página da Brincadeira Pique Esconde do São João Finalizada.



Fonte: Arquivo pessoal

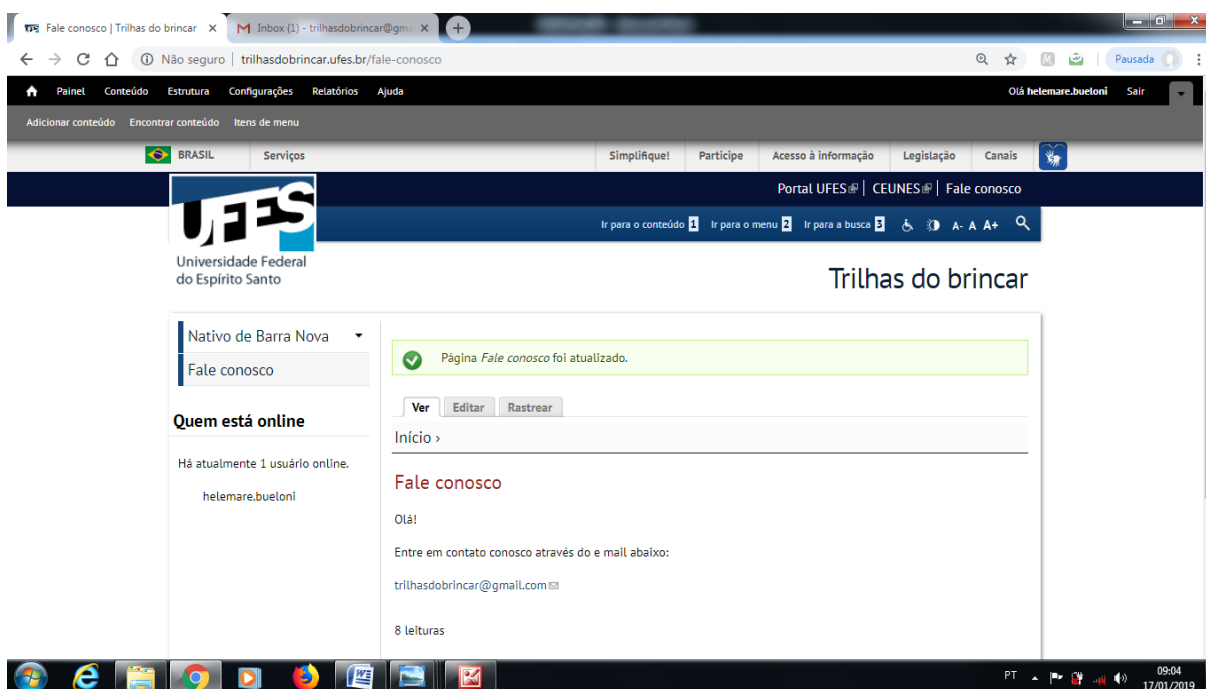
Criamos também algumas páginas complementares:

Figura 18 – Página Inicial Finalizada.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 19 – Fale Conosco



Fonte: Arquivo pessoal

A criação do endereço bem como a alimentação das páginas com os dados da pesquisa fortalece nosso objetivo que é refletir sobre as brincadeiras em seu contexto, pois percebemos elementos de nossas referências teórico metodológicas presentes em diversas nuances nas relações das crianças durante as atividades observadas.

A divisão das brincadeiras por localidade proporciona melhor organização da visibilidade das atividades de cada local.

A variedade de brincadeiras disponibilizadas constrói um pequeno acervo de cada localidade vinculada ao Distrito e reflete as práticas cotidianas dos moradores recorrentes nas atividades lúdicas das crianças.

O site também proporciona aos colaboradores da pesquisa reconhecimento e afirmação do pertencimento dos moradores em relação ao local.

Espera-se que a criação desse sítio incentive outros pesquisadores que possam se interessar pela temática desenvolvam estudos semelhantes, contribuindo com dados para o site objetivando o fortalecimento e reconhecimento da cultura local e a reunião do acervo lúdico cultural infantil de nossa região em um ambiente digital

institucional, contribuindo com a Comunidade Acadêmica no que se refere ao Ensino e à Pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou investigar as brincadeiras existentes em locais não institucionalizados, que denominamos Comunidades Educativas Campesinas, procurando compreender como essas identidades se constituem no cenário da atual sociedade pós-moderna.

Percorremos, através das Leis Brasileiras que tratam do direito ao brincar das crianças e percebemos uma discreta evolução ao longo dos anos. Porém somente após a criação do ECA, é que esse direito foi literalmente expresso e ganhou certa força e visibilidade.

Entendemos dessa forma que a criança camponesa tem os mesmos direitos que a criança do meio urbano e que precisa que sua cultura infantil seja valorizada e respeitada para que se reconheça como produtora dessa cultura.

Acreditamos que o ensino não acontece somente dentro dos muros escolares; ele é repassado também através das experiências vividas dentro da vida cotidiana, tecido através das relações que as crianças estabelecem com quem as cerca.

O ensino não é privilégio exclusivo das escolas pois ele está presente em cada experiência, em cada troca de saberes, ocorrendo em diversos locais como as ruas, casas, comunidades. A fluidez com que as situações ensinam através da cultura conferem aos lugares não institucionalizados o status de locais educativos.

Através dessa compreensão, percebemos uma circularidade de saberes não institucionalizados que perpassam pelas situações e que constituem a cultura local.

As crianças possuem acesso a essa cultura e também produzem sua cultura própria quando se utilizam de parte dela em suas brincadeiras.

Problematizamos nosso trabalho com questões como a construção do conceito de infância que passou a difundido com a popularização do cristianismo por volta do Séc. XVI, pois antes a esse evento os pais não mantinham vínculo afetivo com seus filhos; fato esse que se justificava devido ao alto índice de mortalidade das crianças. Desse modo, era necessário então ter uma prole numerosa para que alguns permanecessem vivos.

Trabalhamos também com o conceito do que é brincar que se caracteriza principalmente por ser uma atividade infantil, por não ter compromisso com o real tendo fim em si mesma e por se manifestar principalmente através dos jogos e das brincadeiras.

Os jogos e as brincadeiras são as maiores expressões do brincar e possuem características distintas, mesmo que em certos momentos se fundem em um só. Percebemos que os jogos precisam ser aprendidos antes para depois serem executados. Já as brincadeiras são uma ressignificação livre por parte da criança da cultura a qual tem acesso.

Os brinquedos também possuem função importante no universo lúdico infantil: o de dar materialidade à brincadeira. É através dele que a brincadeira pode ganhar forma, seja com a função para qual foi criado ou outra que a criança der a ele no momento em que estiver brincando.

Desse modo, podemos perceber que o brincar possui vários elementos constituintes e que por sua vez é elemento constitutivo da cultura lúdica infantil.

Depois de considerarmos todos esses conceitos presentes no universo infantil no que se refere à sua ludicidade, os trouxemos para junto de nosso ponto de interesse: as culturas lúdicas infantis campesinas produzida pelas crianças das localidades adjacentes ao Distrito de Nativo de Barra Nova, São Mateus, ES.

Durante o estudo nosso maior ponto de atenção foram as atividades lúdicas das crianças e sua relação com a cultura local das Comunidades Educativas Campesinas as quais pertenciam.

Em nossos objetivos procuramos abarcar da melhor forma nossas inquietações quanto o que poderíamos encontrar no campo de estudo. Desse modo, observar e sistematizar as brincadeiras encontradas, refletir sobre as relações existentes entre as crianças, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como forma de produção da *cultura lúdica infantil* e disponibilizar o resultado em um site institucional como contribuição para o Ensino e a Pesquisa permitiu o fechamento momentâneo do ciclo da pesquisa.

Através de nossa busca por estudos que se aproximassem da nossa temática não encontramos publicações que sistematizassem as brincadeiras das crianças camponesas em especial no Norte do Espírito Santo, fato que reforçou a necessidade de iniciar o movimento através de nossa pesquisa.

Nossa Revisão Bibliográfica considerou estudos que em algum momento sob algum aspecto se aproximou de nossa temática, desse modo as publicações num lapso temporal de 10 anos da ANPED e do CONBRACE foram divididas em grupos para melhor análise: trouxemos publicações que tratavam das brincadeiras em ambiente escolar com o propósito de perceber a relação entre brincadeiras e o ambiente institucionalizado.

Consideramos importante também discutir as produções que traziam a brincadeira como elemento que vai além da ludicidade e se apresenta como um vetor de resistência perante a alteridade adulta, criando tensões e conflitos intergeracionais.

Trouxemos para junto de nosso estudo as publicações que voltavam o olhar para a ludicidade em ambientes não institucionalizados, como ruas e praças e também pesquisas voltadas para as infâncias do Campo.

Esses grupos de trabalhos permitiram que pudéssemos vislumbrar de certa forma quais rumos nossa pesquisa poderia seguir. Todas as obras contribuíram de forma positiva para o fortalecimento e amadurecimento de nossas possibilidades de análise dos elementos encontrados em nossa pesquisa.

Nosso estudo se apoiou nos construtos teóricos metodológicos de Michel de Certeau, Gilles Brougère e Walter Benjamin para compreender como os jogos, brinquedos e brincadeiras recebem influências da vida cotidiana e como constituem parte da cultura infantil mediante o acesso que as crianças têm à cultural local.

Através das reflexões desses autores foi possível compreender o movimento de apropriação pelas crianças de elementos da rotina diária e da cultura de cada localidade nos grupos observados.

A escolha de adotar uma orientação etnográfica com registro através de fotos e filmagens durante a coleta de dados contribuiu para que as atividades surgissem da forma mais livre possível, considerando que uma pessoa que não seja da

comunidade e que esteja observando as brincadeiras gerou de certa forma alguma mudança na rotina das crianças.

As narrativas das crianças e entrevistas semi-estruturadas realizadas permitiram que seguíssemos a mesma postura durante as visitas objetivando que as crianças se sentissem mais à vontade com nossa presença em suas casas e quintais.

O Distrito de Nativo de Barra Nova possui uma sede onde se localizam a Unidade Básica de Saúde e a ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho – escola que atende a todas as crianças que participaram da pesquisa e que viabilizou nosso primeiro contato com os responsáveis – entretanto nossos locais de pesquisa aconteceram em duas localidades distantes aproximadamente em média 5 km da sede do Distrito: São João e Aterro do Povo e a distância entre as duas localidades é de aproximadamente 3 km.

Para cada localidade encontramos um pouco mais de 25 brincadeiras, com poucas repetições entre os dois grupos, fato que nos surpreendeu devido ao contato que as crianças dos dois grupos mantêm constantemente.

Nossas análises sobre os dados coletados seguiram uma organização em resposta às atividades lúdicas das crianças. Para melhor entendimento, organizamos as brincadeiras e os jogos em quatro grupos tendo como fio condutor as características mais marcantes de cada uma, o que não excluía que outras características se apresentassem com menos força no momento da execução.

Nossa categoria de análise das brincadeiras e dos jogos começa com as atividades que retratam ao seu modo as rotinas diárias de uma casa. Nesse grupo surgiram brincadeiras como Casinha, Comidinha e Mãe e Filhos. As atividades refletem o cotidiano vivido entre as famílias, mas ressignificado pelas crianças que usam elementos da cultura local que lhes convém até o limite de que a brincadeira tome forma lúdica e não se torne a reprodução fiel das rotinas diárias.

O grupo de brincadeiras mais inusitado ao nosso olhar romântico em relação ao Campo é das atividades que retratam o mundo do trabalho: as crianças perpetuavam comportamentos que não têm contato em sua rotina diária. Surgiram nesse grupo brincadeiras de restaurante, pizzaria e até entrevista de emprego.

Para os jogos e brincadeiras considerados tradicionais percebemos poucas alterações com relação às mesmas atividades encontradas em locais urbanos, fato que não tira o mérito de que as crianças mesmo que atribuindo poucas mudanças às regras ressignificavam suas práticas em pequenos gestos, seja por meio da alteração de objetos usados ou até dos locais onde as atividades eram praticadas.

Com relação às brincadeiras com características campesinas percebemos que apesar de não se apresentarem em maior número são bem expressivas quanto à apropriação da cultura local. Nessas atividades as crianças usam elementos constitutivos de sua vida no Campo para criar e modificar brincadeiras como nas atividades de Escoteiros e Acampamento e, em outros momentos, através de suas subjetivações reproduzir atividades adultas como na brincadeira de Fazendinha em que fazem o curral e prendem os bois.

As mídias também estão presentes na rotina das crianças não na mesma intensidade com que observamos sua influência sobre as crianças urbanas mas é o bastante para que elas possam reclamar da falta de sinal de internet e que conheçam a letras de funk populares entre os jovens que moram nas cidades.

Ao construirmos o site institucional, temos a oportunidade de dar publicidade à Comunidade que permitiu a realização desse estudo, como forma de registro e valoração da sua cultura imamente, fortalecendo o sentimento de pertença dos moradores e principalmente das crianças participantes da pesquisa.

A criação e concentração de um acervo de brincadeiras das Comunidades Educativas Campesinas São João e Aterro do povo pertencentes ao Distrito de Nativo de Barra Nova permite a afirmação da existência de práticas culturais locais que devem ser reconhecidas e preservadas.

A criação do site trilhasdobrincar.ufes.br dá início a um movimento que esperamos que não acabe nessa pesquisa e sim, que outros pesquisadores que possam ter interesse pela temática integrem os resultados de seus estudos para que o acervo se fortaleça como uma fonte com várias possibilidades de consulta para a comunidade acadêmica no âmbito do Ensino e da Pesquisa.

Nossas análises sobre as atividades observadas deixam conclusões provisórias de que as brincadeiras praticadas recebem influências de vários vetores: as mídias, o contato com os moradores urbanos e principalmente da cultural local, todas as atividades em algum momento foram ressignificadas pelas crianças que produzem a todo instante através dos seus jogos, brinquedos e brincadeiras sua *cultura lúdica* ora individual, ora coletivamente.

Como todo pesquisador que vive a pesquisa, nosso olhar sobre o Campo também é ressignificado para melhor, com a certeza de que todo trabalho precisa de um ponto para pausar, mas que espera que as inquietações acadêmicas sobre esse universo da cultura infantil do Norte do ES não cessem e que esse estudo não seja um fim em si, mas que se torne o passo inicial para futuros pesquisadores que poderão dar continuidade às descobertas das criações infantis.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**. ano 4, nº 7-8. Rio de Janeiro, jan/dez. 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Educação & Sociedade**. Cadernos CEDES vol.27 n.72 Campinas, mai/ago. 2007.

ARENHART, Deise. Culturas infantis em contextos desiguais: marcas de geração e classe social. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013, Goiânia. **Anais...**, Goiânia, ANPED, 2013, gt07_2703_texto.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 3. reimp. 2. ed. São Paulo: Editora 34. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em 24.01.2018.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 jul. 1990, retificado em 27 jul. 1990. Disponível em <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em 24.01.2018.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 nov. 1990. Disponível em <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em 24.01.2018.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo

Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 08 mar. 2016. Disponível em <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em 24.01.2018.

BROUGÈRE. Gilles. A criança e a cultura lúdica. Tradução de Ivone Mantoanelli e revisão de Tizuko Moschida Kishimoto. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. 3. imp. 1. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, cap. 1, p. 19-32.

_____. **Brinquedo e cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO. Levindo Diniz. **Imagens da Infância: Brincadeira, Brinquedo e Cultura**. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. Infância, brincadeira e cultura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2008, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, ANPED, 2008, GT07-4926--Int.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**/Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves, 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. FREITAS, Tayanne da Costa. Cotidiano e culturas infantis: as brincadeiras em foco. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais...**, Goiânia, CONBRACE/CONICE, 2017. GTT03.

FERRAÇO. *Carlos Eduardo*, SOARES, Maria da Conceição Silva, ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, Colombia, n. 46, p. 7-17, 2017.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. LYRIO, Kelen Antunes. FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 569-587, maio/ago. 2012.

FOERSTE, Gerda Margit Schütz-Foerste, *et al.* “SEM TERRINHA”: mediações na formação identitária da criança do Movimento Sem Terra. In: FOERSTE, Erineu, *et al.* (Org.). **Educação do Campo e Infâncias**. - 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. cap. 3, p. 63-80.

FREITAS, Maitê Venuto. PIEDADE, Rafael Cabral. STIGGER, Marco Paulo. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças, In: XVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E V CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2013, Brasília. **Anais...**, Brasília, CONBRACE/CONICE, 2013, 5042-18962-1-PB.

GIARD, Luci. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. tradução de Ephraim Ferreira Alves, 22 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOBBI, Marcia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos em assentamento MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.) **Infâncias do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, cap. 3, p. 59-76. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Tradução Maria Luísa de X. de A. Borges; revisão técnica Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LANSKY, Samy. Praça Jerimum: Cultura Infantil no espaço público. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2007, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, ANPED, 2007, GT03-3560.

LEITE, Jaciara Oliveira. MARTINS, Leila Chalub. Infância Camponesa: Interações entre corpo, natureza, trabalho e cultura. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais...**, Goiânia, CONBRACE/CONICE, 2017. GTT03.

MARCONI Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. - São Paulo : Atlas, 2010.

MARTINS, Rosimari Koch. As experiências educativas das crianças menores de quatro anos, do meio rural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, ANPED, 2009,GT07-5328--Int.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. DIAS, Adelaide Alves. Tia, posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle. . In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis, ANPED, 2015, Trabalho-GT07-3731.

NASCIMENTO, Shirley Silva. CARVALHO, Nazaré Cristina. Tessituras culturais no brincar de crianças quilombolas/PA. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais...**, Goiânia, CONBRACE/CONICE, 2017. GTT03.

PASSOS. Maria das Graças; MELO. André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta de Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. (Org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2012. cap. X, p. 237-248.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. GOMES, Daniel Pinto. FERNANDES, Ruan Galdino. Memórias da infância no sertão do CEARÁ. In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E VII CONGRESSO INTERNACIONAL

DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2017, Goiânia. **Anais...**, Goiânia, CONBRACE/CONICE, 2017. GTT03.

RIVERO, Andréa Simões. ROCHA, Eloisa Acires Candal. O brincar e a constituição social das crianças em um contexto de Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luis. **Anais...**, São Luis, ANPED, 2017, trabalho_38anped_2017_GT07_1024.

ROCHA, Maria de Lourdes Gonçalves Machado. Brincar: oportunidade lúdica nos tempos livres das crianças?. In: KISHIMOTO, TizukoMorchida. SANTOS, Maria Walburga dos (Orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade** (Pesquisas em Educação). São Paulo: Cortez, 2016. cap. VI , p.151-172.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. Crianças sem-terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma Agrária. In: SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.) **Infâncias do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. cap. 6, p. 115-132. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ROURE, Glacy Q. de. Infância, experiência, linguagem e brinquedo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2010, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, ANPED, 2010, GT07-6935.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2009, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, ANPED, 2009, GT07-5555-Int.

SILVA, Isabel de Oliveira; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. Infâncias no e do campo: como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências?. Introdução. In: _____. **Infâncias do Campo**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p 13-22. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SOUSA FILHO, A. Michel de Certeau: Fundamentos de uma sociologia do cotidiano. Sociabilidades. São Paulo/SP, v.2, 2002, p.129 – 134.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e prática de formação. In: MASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p.59-74.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação Do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Pensadores Sociais e a História da Educação**. 3 ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 265-292.