

Educação do Campo e Infâncias: jogos, brinquedos e brincadeiras em localidades do Norte do Espírito Santo

Peasant Education and Infancies: games, toys and plays in localities of the north portion of Espírito Santo.

Helemare do Amaral Motta Bueloni
Andrea Brandão Locatelli

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 Espírito Santo. A metodologia de trabalho foi construída no processo, com orientação etnográfica e apoiada nos estudos do cotidiano 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). Percebe influências e referências sobre os modos de constituir as práticas locais que se apoiam em elementos de práticas em ambientes externos, bem como aquelas inerentes à vida e ao trabalho dos camponeses.

Palavras Chave: Infância. Cotidiano. Brincadeiras.

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. 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). 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.

Key words: Infancy. Childhood. Everyday. Play.

Introdução

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.

O estudo ocorreu a partir da observação de orientação etnográfica de dois grupos de crianças entre 2 e 9 anos de idade, alunas da ECORM Maria Francisca Nunes Coutinho, Distrito de Barra Nova, na cidade de São Mateus, Espírito Santo. Apesar de todas elas estudarem na mesma escola, o local de pesquisa foram os quintais das casas e locais comuns das brincadeiras dos participantes.



O contato com os participantes foi através da escola, que nos orientou na escolha das localidades pertencentes ao Distrito de Barra Nova e das famílias e viabilizou as reuniões para que os responsáveis pudessem conhecer nosso projeto e autorizar a participação de seus filhos.

O principal critério para escolha das crianças que integraram o estudo foi de que elas morassem próximas entre si para que a observação em grupo fosse possível. A pesquisa *in loco* durou cerca de 06 meses entre aproximação, contato e seleção dos participantes até a observação das brincadeiras nos locais da pesquisa.

Através desse estudo¹, procuraremos identificar os movimentos do *saberfazer* presentes nas trocas de experiências e vivências por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, das crianças participantes tecidas através das relações estabelecidas entre os atores do processo dessa investigação. (ALVES, 2003).

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.

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

Para as crianças e os professores 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

¹ Trabalho referente a dissertação de mestrado PPGEEB CEUNES/UFES.



na escola ou em outra instituição que tenha finalidades educativas” (CALDART, 2004, p. 320)

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

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 da formação e humanização da sua própria cultura.

Como problemática central nos apoiamos, principalmente, no seguinte questionamento: 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?

Jogos, brinquedos, brincadeira e cultura.

As localidades da pesquisa

Nessa sessão, apresentaremos, a seguir, as localidades onde o estudo ocorreu, bem como algumas características de cada local.

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

Além da sede do Distrito, existem várias localidades próximas que se constituem de algumas moradias e em alguns casos, pequenos bairros. Em nosso estudo, acompanhamos as crianças pertencentes a essas duas localidades.

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”.



Já a localidade 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 do São João 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. O grupo de crianças do Aterro do Povo 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, atividades agrícolas, e prestação de serviços locais.

Traremos, a cada passagem ou grupo de brincadeiras de cada localidade, 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.

As brincadeiras da localidade São João

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.

- 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)

- “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)



Os *usos* (CERTEAU, 2014) 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.

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)

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.

- 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)

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.

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.

Podemos observar essa questão nas passagens que seguem:

- 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)
 - 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 da 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)
- [...]

Reconhecemos na atividade de Venda da localidade São João a transferência de sentidos atribuída aos objetos e brinquedos usados.

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.

A utilização dos brinquedos colaborou 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.



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)

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)

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).

As brincadeiras de tourada e da galinha que é touro, têm a mecânica de acontecimentos 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)

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)

Percebemos que as crianças possuem domínios básicos nas atividades praticadas no campo pois, conforme Brougère (2010) destaca, as brincadeiras possuem regras, mas permitem as crianças “sem risco, inventar, criar e tentar, nesse universo” (p.109). E é também um local incerto, onde tudo pode acontecer, 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)

As crianças em suas brincadeiras partem de sua realidade para adaptar à sua capacidade inventiva e, através de relações inter individuais, 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).



As brincadeiras da localidade Aterro do Povo

Na atividade lúdica das crianças do Aterro descrita abaixo, 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.

326

- 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 preestabelecida 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*.

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.

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. Daí 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.

As tradicionais brincadeiras de 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 ultimo 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 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.



- 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 KinderOvo.(Eloisa)

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

- Renan, 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 buzo² (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)

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 se objetivam no momento das diversas brincadeiras.

Os brinquedos assumem a função que as crianças necessitam naquele dado 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

² Buraco feito no chão antes de começar a partida de bolinhas de gude.



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).

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

O acordo entre os participantes durante as brincadeiras reflete a sintonia do grupo em agir e tomar decisões. Não se pode deixar de observar a existência de pequenos conflitos durante algumas atividades sem que 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.

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 fazer 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* próprio, 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*.



O lúdico e a tecnologia

Trataremos, nesse ponto, sobre a influência das mídias tecnológicas no universo lúdico, pois o uso das ferramentas que seguem descritas surgiu de forma espontânea no grupo, o que nos levou a perceber que apesar de residirem no campo, o acesso as tecnologias e principalmente a sua manipulação de forma eficaz faz com que as crianças se comportem como as que moram nas cidades no que diz respeito a essa interação midiática e tecnológica.

As crianças relatam a dificuldade em obter sinal de internet, o que as impede na execução de jogos no celular. Com esse contratempo, acreditamos que essa situação restrinja o uso do telefone.

O uso do telefone celular 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)

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

Em outro momento 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 ideia 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)

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.

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.

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.

Apesar do sinal de internet restringir o uso do celular, as crianças o manipulam de forma bem desenvolvida, usando todas as funções disponíveis, sem precisar de ajuda. O mesmo ocorre com a TV ao assistir algum programa bem como quando operam o aparelho de DVD para ver os clipes de funk.

Essa facilidade em manipular as ferramentas tecnológicas de comunicação e a absorção dos conteúdos midiáticos realiza um nivelamento de comportamentos e ações frente às crianças que moram em áreas urbanas. As



crianças do Campo não apresentam nenhuma dificuldade ou diferença se observadas crianças de áreas urbanas.

Nesse momento o local onde moram não influi em seus modos de interagir com as mídias e sequer conseguimos distinguir quais delas moram no Campo se não houver identificação prévia. A tecnologia aqui se mostra uma ferramenta democrática de acesso à informação.

Considerações finais

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.

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 mídias também estão presentes na rotina das crianças não na mesma intensidade com que observamos sua influência sobre as crianças urbana porém é o bastante para que elas possam reclamar da falta de sinal de internet e conhecerem as letras de funk populares entre os jovens que moram nas cidades.

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 produziam, 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.

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**. ano 4, nº 7-8. Rio de Janeiro, jan/dez. 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 3. reimp. 2. ed. São Paulo: Editora 34. 2009.

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.

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.

Sobre os Autores

Helemare do Amaral Motta Bueloni

helemare.bueloni@ufes.br

Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Informática pelo Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo.

Andrea Brandão Locatelli

andrea.locatelli@ufes.br

Graduação em Educação Física (1993), Mestrado (2007) e Doutorado (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física/Proteoria/UFES; e professora na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES. Pesquisa sobre Formação de Professores, Ensino, Práticas pedagógicas e na área de História da Educação no Espírito Santo.