

**O brincar no campo e repertórios do trabalho: aproximações e distanciamentos no cotidiano infantil**

/

***El jugar en el campo y repertorios del trabajo: aproximaciones y distanciamentos en lo cotidiano infantil***

/

***Play in the Countryside and Repertoires of Work: Approaches and Distances in Children's Everyday Life***

**Mg. Helemare do Amaral Motta Bueloni**

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

[helemare.bueloni@ufes.br](mailto:helemare.bueloni@ufes.br)

<https://orcid.org/0000-0002-6416-6849>

**Dr. Omar Schneider**

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

[omarvix@gmail.com](mailto:omarvix@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-4146-7216>

**Dra. Andrea Brandão Locatelli**

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

[andrea.locatelli@ufes.br](mailto:andrea.locatelli@ufes.br)

<https://orcid.org/0000-0001-7305-0787>

**Mg. Helaine do Amaral Motta**

Instituto Federal do Espírito Santo, Brasil

[helaine.motta@ifes.edu.br](mailto:helaine.motta@ifes.edu.br)

<https://orcid.org/0009-0008-3592-965X>

**Fecha de Recepción:** 22 de marzo de 2026

**Fecha de Aceptación:** 25 de abril de 2026

**Fecha de Publicación:** 29 de abril de 2026

**Financiamiento:**

El autor declara que este estudio no recibió financiación externa.

**Conflictos de interés:**

El autor también declara no tener ningún conflicto de intereses.

**Correspondencia:**

Nombres y Apellidos: Mg. Helemare do Amaral Motta Bueloni

Correo electrónico: helemare.bueloni@ufes.br

Dirección postal: Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória - ES, 29075-910, Brasil

Los autores retienen los derechos de autor de este artículo. Revista Inclusiones publica esta obra bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite apropiadamente a los autores originales.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**Resumo**

Este artigo analisa como crianças camponesas do Distrito de Nativo de Barra Nova, em São Mateus (ES), mobilizam repertórios ligados às rotinas familiares e aos usos do território no brincar. A discussão acompanha aproximações e distanciamentos em relação à cultura local, produzidos no tempo do jogo por apropriações. A pesquisa baseia-se em observação sistemática registrada em diário de campo, escutas em situação e registro audiovisual. O corpus reúne cenas selecionadas por evidenciarem elementos associados ao mundo do trabalho em sentido amplo e suas reordenações na brincadeira. Os resultados se organizam em três movimentos: conversão de objetos em recursos do enredo; deslocamento de finalidades, com preservação de inteligibilidades locais e redefinição de objetivos conforme metas do jogo; e regimes de limite, nos quais permissões tácitas, risco administrado e autoridade encenada regulam participação e circulação. Conclui-se que essas dinâmicas operam em gradações, articulando conservação e movimentos no habitar do território.

**Palavras-chave:** Brincar; Cultura lúdica; Mundo do trabalho; Infância camponesa; Apropriação.

**Resumen**

Este artículo analiza cómo niños y niñas campesinos del Distrito de Nativo de Barra Nova, en São Mateus (ES), movilizan repertorios vinculados a las rutinas familiares y a los usos del territorio en el jugar. La discusión acompaña aproximaciones y distanciamentos respecto de la cultura local, producidos en el tiempo del juego por apropiaciones. La investigación se basa en observación sistemática registrada en diario de campo, escuchas en situación y registro audiovisual. El corpus reúne escenas seleccionadas por evidenciar elementos asociados al mundo del trabajo en sentido amplio y sus reordenamientos en el juego. Los resultados se organizan en tres movimientos: conversión de objetos

en recursos del relato; desplazamiento de finalidades, con preservación de inteligibilidades locales y redefinición de objetivos conforme a las metas del juego; y regímenes de límite, en los cuales permisos tácitos, riesgo administrado y autoridad escenificada regulan la participación y la circulación. Se concluye que estas dinámicas operan en gradaciones, articulando conservación y movimientos en el habitar del territorio.

**Palabras clave:** Jugar; Cultura lúdica; Mundo del trabajo; Infancia campesina; Apropiación.

### **Abstract**

This article examines how peasant children from the Nativo de Barra Nova District, in São Mateus (ES, Brazil), mobilize repertoires linked to family routines and territorial practices in their play. The discussion follows approaches to and distances from local culture, produced through appropriations during play. The research draws on systematic observation recorded in field diaries, in-situ listening, and audiovisual records. The corpus brings together scenes selected because they reveal elements associated with the world of work in a broad sense and the ways these are rearranged in play. Findings are organized into three movements: the conversion of objects into narrative resources; the displacement of purposes, in which local intelligibilities are preserved while goals are redefined according to the demands of play; and regimes of limit, in which tacit permissions, managed risk, and staged authority regulate participation and circulation. The article concludes that these dynamics operate in gradations, articulating preservation and movement in the inhabiting of territory.

**Keywords:** Play; Ludic culture; World of work; Peasant childhood; Appropriation.

### **Introdução**

As brincadeiras infantis em contextos rurais nos permitem acompanhar, em escala menor, como crianças leem o território que habitam e como participam de formas de vida comunitária. No Distrito de Nativo de Barra Nova<sup>1</sup>, em São

---

<sup>1</sup> Barra Nova constitui distrito do município de São Mateus e se organiza em dois setores, Norte e Sul, separados pelo rio Mariricu. Em sua sede, articulam-se uma praia e uma vila homônimas, cuja ocupação contemporânea se relaciona, em parte, a usos turísticos associados à busca de calmaria. Os deslocamentos até a localidade revelam uma malha de acessos que combina estradas de terra e rodovias estaduais: em direção ao Norte, a partir do Centro de Guriri, percorrem-se cerca de 25 km por via não pavimentada, larga e conservada; para o setor Sul, o trajeto se faz pela estrada do Nativo, quando o deslocamento ocorre por São Mateus, ou pela ES-010, quando o acesso se dá pelo litoral de Linhares/ES. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, “São Mateus”, Autor Corporativo, IBGE | Biblioteca, acesso em 4 de abril de 2026, <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=31263&view=detalhes>; Aguilar Alves, “Barra Nova: sem igual no litoral”, Prefeitura de São Mateus - Norte do Espírito Santo, acesso em 4 de abril de 2026, <https://www.saomateus.es.gov.br/noticia/barra-nova-sem-igual-no-litoral>.

Mateus (ES), o brincar se distribui entre casa, quintal, vizinhanças, caminhos e escola, articulando mobilizações, encontros e materiais disponíveis, onde esses ambientes não funcionam como cenários neutros: eles oferecem condições, limites e possibilidades para a ação, ao mesmo tempo em que são reconfigurados pelas escolhas do grupo. Assim, brincar torna-se uma forma de organizar presenças, testar combinações e produzir sentidos sobre o entorno.

A discussão sobre pertencimento, quando conduzida em escala local, nos exige observar como referências comuns se estabilizam no cotidiano sem apagar diferenças internas. No convívio entre as crianças, essa estabilização se expressa menos por discursos formais e mais por práticas: quem é chamado para brincar, onde se pode circular, o que é permitido, quais objetos podem ser usados, quais regras valem e como se resolvem conflitos. O pertencimento aparece como relação situada, construída no tempo das interações, atravessada por assimetrias, vigilâncias, negociações e acordos que se refazem conforme o grupo se move e decide.

Nos locais Campesinos, esse quadro ganha contornos próprios porque a experiência formativa não se concentra na escola e tampouco se restringe a uma intenção pedagógica explícita. A vida doméstica, as rotinas familiares, os trajetos e os espaços de convivência compõem uma ecologia educativa na qual as crianças observam procedimentos, acompanham modos de fazer, aprendem a manejar objetos e compreendem relações entre pessoas, tarefas e lugares, e nessa perspectiva, o brincar não funciona como apêndice do cotidiano; ele participa da própria tessitura das aprendizagens, porque reorganiza a experiência social em linguagem acessível ao grupo infantil, com regras próprias e temporalidade específica.

Entre os repertórios acionados durante as brincadeiras, destacam-se elementos vinculados às rotinas familiares e aos usos dos *lugares praticados*, aqui tratados como dimensões do mundo do trabalho em sentido amplo: tarefas domésticas, cuidados com animais, arranjos de circulação, procedimentos observados em atividades familiares e modos de cooperação cotidiana. Esses elementos não entram na brincadeira como cópia do que fazem os adultos, eles aparecem como materiais de composição e ressignificação: um gesto vira regra, um objeto muda de função, um procedimento se converte em desafio, uma hierarquia se inverte, uma rotina é levada para o campo da ficção. É nesse ponto que o brincar permite observar, com nitidez, como referências locais são apropriadas e transformadas.

Dessa forma, a chave analítica deste artigo se organiza por movimentos de aproximação e distanciamento em relação à cultura local. Aproximações podem ser observadas quando a brincadeira mobiliza formas de divisão de papéis, cuidados com materiais, cooperação e encenações que guardam proximidade com rotinas familiares, preservando uma inteligibilidade reconhecível no interior da comunidade. Distanciamentos, por sua vez, emergem quando o grupo reordena funções e sentidos: por meio de humor, paródia, invenção de regras, seleção de fragmentos do repertório adulto, recusa de tarefas no enredo, ou substituição de objetivos produtivos por metas

do jogo. Em vez de um roteiro rígido, trata-se de gradações e movimentações que variam conforme o ambiente, a composição do grupo, a faixa etária, a presença de adultos e o tipo de material mobilizado durante o brincar.

Essa abordagem nos permite evitar dois reducionismos frequentes. O primeiro é interpretar o brincar como reprodução automática da vida adulta, apagando a agência infantil e a criatividade coletiva. O segundo é tratar a brincadeira como esfera apartada das relações sociais, como se fosse um domínio puramente imaginário. A análise aqui proposta busca um caminho intermediário: acompanhar como as crianças trabalham com repertórios disponíveis na vida comunitária, produzindo combinações que, ao mesmo tempo, comunicam pertencimentos e introduzem modos de fazer próprios da experiência infantil.

O recorte empírico acompanha crianças moradoras das Comunidades Educativas Campesinas<sup>2</sup> do Distrito de Nativo de Barra Nova. O material analisado reúne cenas de brincadeira registradas em ambientes domésticos e comunitários, com atenção às interações, aos usos de objetos e aos acordos que sustentam a continuidade da atividade lúdica. A partir desse *corpus*, este artigo pergunta de que modo crianças campesinas, em suas brincadeiras, mobilizam repertórios vinculados às rotinas familiares e aos usos dos lugares, produzindo aproximações e distanciamentos em relação à cultura local. O objetivo é descrever e analisar como o brincar aciona e reconfigura repertórios do cotidiano associados ao mundo do trabalho, identificando movimentos de aproximação e distanciamento que se manifestam nos papéis assumidos, nas regras negociadas, nas materialidades mobilizadas, na circulação entre ambientes e nos limites que o próprio grupo estabelece durante a atividade lúdica.

## 1. IDENTIDADE CULTURAL E SABERES NO COTIDIANO INFANTIL DO CAMPO

A identidade cultural de grupos sociais aparece nas práticas pelas quais seus membros se reconhecem, se diferenciam e se situam no mundo. No caso das populações campesinas, esse reconhecimento se produz em registros diversos: na vida comunitária, nos modos de trabalho e de circulação, nas formas de organização coletiva e nas maneiras de nomear e transmitir saberes. Trata-se de uma identidade atravessada por pluralidade interna, que não se reduz a um traço único, mas se sustenta em experiências partilhadas e em disputas em torno de direitos, acesso e modos de vida no campo.

Nesse quadro, a Educação do Campo se configura como espaço de construção e disputa de sentidos, no qual a afirmação identitária se articula à visibilidade e à organização coletiva. Mais do que uma modalidade escolar, ela

---

<sup>2</sup> Neste artigo, a expressão **Comunidades Educativas Campesinas** designa o conjunto de circuitos de convivência e socialização que atravessam a vida cotidiana no campo — casa, quintais, vizinhança, espaços religiosos, escola e outros ambientes comunitários — nos quais crianças e adultos produzem, compartilham e transformam saberes. O termo é usado como categoria analítica para destacar a circulação desses aprendizados para além de espaços institucionalizados, sem pressupor uma delimitação administrativa formal.

se vincula a articulações que extrapolam a instituição e se enraízam em redes de atuação, cooperação e circulação de propostas, “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.”<sup>3</sup>

O reconhecimento da importância do brincar na infância permite observar que, por meio de jogos e brincadeiras, as crianças produzem interações sociais e conduzem processos nos quais atuam simultaneamente como participantes e criadoras. A atividade lúdica se organiza como espaço de negociação de regras, experimentação de papéis e recomposição de experiências vividas, de modo que práticas cotidianas são retomadas, reinterpretadas e reorganizadas no curso do jogo.

A criança do campo corre, brinca, chora e sorri como outras crianças, mas suas brincadeiras se constituem em diálogo com o meio em que vive e com repertórios que circulam na vida comunitária. Elementos da experiência campestre entram na ludicidade como materiais e referências: a plantação se torna esconderijo, as árvores sustentam desafios de equilíbrio, galhos e folhas são convertidos em objetos do enredo. Ao operar essas conversões, a brincadeira expressa valores, modos de vida e formas de pertencimento, ao mesmo tempo em que os atualiza e os transmite pela prática compartilhada.

A formulação de Caldart<sup>4</sup> nos permite compreender que os saberes não se restringem a espaços institucionalizados, como a escola. Eles se produzem e se transformam nos diferentes ambientes por onde a criança circula e se relaciona com adultos e outras crianças, em circuitos cotidianos de convivência que incluem a casa, quintais, vizinhança, espaços religiosos e encontros comunitários. Esse deslocamento torna visível uma circulação de aprendizagens que atravessa a vida social e se atualiza em temporalidades diversas, compondo o cotidiano das Comunidades Educativas Campesinas.

Nesse quadro, a dimensão educativa atribuída à produção cultural de um grupo pode ser observada, entre crianças, no brincar. Não se trata de um brincar dirigido por uma finalidade externa ao jogo, mas de uma prática entre pares em que emergem tensões, acordos, invenções de regras e formas de diversão. Ao sustentar a brincadeira, as crianças negociam limites, distribuem papéis, reorganizam materiais e produzem trocas que favorecem a construção de saberes em relação, dependente da convivência e da participação no cotidiano.

Dessa forma, a pesquisa foi delineada para identificar ressignificações e leituras produzidas por crianças que vivem no campo em seus jogos, brinquedos e brincadeiras, tomando essas manifestações como práticas situadas em seus locais de convivência. A sistematização se orienta pelo contexto sociocultural em que ocorrem. Assim, acompanha-se como materiais,

---

<sup>3</sup> Maria Antônia de Souza, “Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica”, *Educação & Sociedade* 29 (2008): 1098.

<sup>4</sup> Roseli Salete Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, 1º ed. (São Paulo: Expressão Popular, 2004).

espaços e relações entram no brincar e orientam suas formas de organização, sem separar a descrição das cenas das condições concretas em que elas se produzem.

## **2. ENTRE ROTINAS FAMILIARES E INVENÇÕES LÚDICAS: APROPRIAÇÕES DO TRABALHO NO BRINCAR CAMPESINO**

### **2.1 Procedimentos de produção do *corpus***

A pesquisa foi realizada no Distrito de Nativo de Barra Nova, município de São Mateus (ES), acompanhando crianças moradoras de Comunidades Educativas Campesinas. O acesso aos participantes ocorreu por mediação da escola, que auxiliou na identificação das localidades e no contato com famílias, viabilizando reuniões para apresentação do estudo e obtenção das autorizações. A definição do grupo considerou, ainda, a proximidade entre moradias e a possibilidade de observação em interação, condição que favoreceu o registro de brincadeiras realizadas em ambientes de circulação cotidiana.

Participaram desse estudo nove crianças, com faixa etária de 2 a 9 anos: no grupo de São João, duas meninas (8 anos) e dois meninos (9 e 7 anos); no Aterro do Povo, quatro meninas (9, 4, 2 e 9 anos) e um menino (9 anos). A pesquisa *in loco* se estendeu por cerca de seis meses, incluindo aproximação, contato, seleção dos participantes e observação das brincadeiras. Os procedimentos envolveram observação sistemática em campo, registros em diário, escutas em situadas e documentação fotográfica e em vídeo, com orientação etnográfica e análise qualitativa.

A seleção das cenas foi orientada pelo eixo do artigo, o mundo do trabalho no brincar, entendido como repertórios e procedimentos que as crianças acionam para encenar, reorganizar e deslocar atividades associadas a rotinas familiares e a formas de trabalho em sentido amplo. O recorte privilegiou episódios em que a brincadeira demandava distribuição de papéis, definição de tarefas, circulação de objetos e estabelecimento de regras que remetem a práticas de cuidado, preparo, troca, atendimento, produção ou condução de atividades. Assim, as cenas escolhidas não foram as mais representativas em abstrato, mas aquelas em que o jogo tornava mais visíveis as operações pelas quais o trabalho aparece como referência prática e é reordenado no curso da ação lúdica.

Além de identificar a presença desses elementos, a seleção considerou a capacidade de cada cena de evidenciar gradações entre aproximação e distanciamento. Entraram no *corpus* analítico situações em que gestos e sequências preservam inteligibilidades do cotidiano e, em contraponto, momentos em que finalidades são deslocadas por humor, ficção, inversões de papéis, suspensão de objetivos práticos e reatribuição de função aos objetos. Esse critério manteve o foco na questão central deste texto, descrevendo não uma correspondência entre brincadeira e trabalho, mas a forma como as crianças mobilizam e transformam referências do cotidiano para sustentar enredos, negociar limites e produzir sociabilidades.

Para preservar a identidade das crianças e de suas famílias, foram adotados nomes fictícios em todas as cenas e transcrições apresentadas nesta produção. Também foram suprimidos detalhes que pudessem permitir a identificação direta dos participantes, sem comprometer a compreensão das situações observadas e do encadeamento das brincadeiras registradas.

A produção do *corpus* apoiou-se em observação sistemática em campo, voltada para situações de “vida real”, em que ações, interações e condições materiais se articulam sem que o pesquisador controle o ambiente ou fixe previamente uma sequência de eventos<sup>5</sup>.

Esse procedimento nos permitiu acompanhar o brincar como processo: quando a atividade se inicia, como se estabiliza, em que pontos se altera e que ajustes tornam possível sua continuidade. O foco recaiu menos sobre a nomeação de “tipos” de brincadeira e mais sobre o encadeamento de decisões no curso da ação, com atenção às regras enunciadas, às mudanças de rumo, à circulação de objetos e aos modos de participação que o grupo admite em cada momento, onde podemos observar possíveis estratégias e práticas de seus praticantes no cotidiano das brincadeiras.<sup>6</sup>

Os registros em diário de campo foram produzidos para manter rastreabilidade do observado, com anotações feitas em situação e complementadas após as ocorrências, preservando sequências de ação, falas, gestos e rearranjos relevantes. As escutas em situação e conversas breves não foram conduzidas como entrevistas formalizadas, mas como esclarecimentos situados, acionados quando as crianças explicavam regras, justificavam escolhas, nomeavam materiais ou comentavam mudanças no enredo. Essas falas foram tratadas como parte do fluxo da brincadeira, evitando separá-las da cena e, ao mesmo tempo, permitindo recuperar como as próprias crianças interpretavam o que estava sendo feito.<sup>7</sup>

O registro audiovisual integrou o conjunto documental como recurso de preservação de detalhes que organizam a ação lúdica: entonações, gestualidade, ritmos, e usos sucessivos de materiais. Seu emprego não substituiu o diário; funcionou como suporte para revisão e recomposição de cenas, sobretudo quando mudanças de regra, redistribuição de papéis e reatribuição de função aos objetos ocorriam de modo rápido. Assim, a combinação entre observação, escrita em diário, escutas em situação e registros audiovisuais favoreceu uma análise que mantém visíveis as operações pelas quais o brincar se estrutura no cotidiano, sem dissociar descrição e interpretação.

---

<sup>5</sup> Eva Maria Lakatos, *Fundamentos de Metodologia Científica*, contribuição de Marina de Andrade Marconi (São Paulo: Atlas, 2009).

<sup>6</sup> Michel de Certeau, *A Invenção Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer 22<sup>a</sup> ed. (Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017; ed. orig. 2014).

<sup>7</sup> Lakatos, *Fundamentos de Metodologia Científica*.

## Declaração de Ética

A pesquisa foi conduzida com caráter exclusivamente observacional, sem intervenção ou entrevistas formais com as crianças. A participação ocorreu mediante autorização dos responsáveis legais. Em razão da ausência de Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) na localidade onde a pesquisa foi realizada à época, o estudo seguiu os princípios éticos aplicáveis à pesquisa etnográfica em Ciências Humanas e Sociais, em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016. Os nomes utilizados no artigo são fictícios e quaisquer informações que pudessem permitir a identificação direta dos participantes foram suprimidas.

## 2.2 Brincar, cultura lúdica e materialidade

Entendemos que o brincar pode ser tratado como prática social organizada por decisões em ato. Ao brincar, as crianças definem papéis, instituem regras, administram impasses e ajustam a continuidade da atividade quando algo falta, excede ou muda de direção. Essa dinâmica não se resolve em um “tempo livre” indiferenciado: ela constitui um regime de ação com ritmos e critérios próprios, no qual o grupo regula entrada, permanência e validade do que está sendo feito, produzindo acordos que se refazem ao longo da interação.

A noção de cultura lúdica nos permite compreender como repertórios de brincadeiras circulam, se estabilizam e se transformam no interior das relações entre pares. Brougère<sup>8</sup> caracteriza esse universo como “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”

A formulação tem efeito metodológico: mobiliza a análise para os códigos práticos que tornam possível a brincadeira, isto é, para o que o grupo precisa reconhecer, partilhar e manejar para jogar. Nessa direção, a aprendizagem não aparece como etapa externa ao brincar, mas como movimento que se realiza no próprio processo, já que “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando”<sup>9</sup>

O repertório lúdico, portanto, não é apenas reproduzido; ele é continuamente ajustado por observação, tentativa, repetição e variação, segundo circunstâncias concretas, composição do grupo e condições do ambiente.

A cultura lúdica se materializa porque o brincar demanda suportes e, ao mesmo tempo, reorganiza os sentidos do que está disponível. Nessa linha, os objetos não entram como acessórios neutros: eles orientam gestos, estabelecem possibilidades de ação e funcionam como marcadores de pertencimento a certos repertórios. Brougère<sup>10</sup> explicita essa dimensão ao

---

<sup>8</sup> Gilles Brougère, “A criança e a cultura lúdica”, em *O brincar e suas teorias*, 1º ed. (São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002), 19–32.

<sup>9</sup> Brougère, “A criança e a cultura lúdica”.

<sup>10</sup> Gilles Brougère, *Brinquedo e Cultura*, 8º ed., Coleção questões da nossa época (São Paulo: Cortez Editora, 2010).

afirmar que, na brincadeira, a criança “manipula as imagens, as significações simbólicas”.

Essa manipulação se sustenta em acordos práticos: um mesmo material pode alternar função, estatuto e valor ao longo do enredo, conforme o grupo decide como utilizá-lo e quem pode controlá-lo.

Compreendemos que, no brincar, a criança se constitui como sujeito em relação, pois é nesse espaço de convivência que acessa repertórios da cultura local e os reordena na própria ação. As interações entre pares e com adultos, somadas a espaços de liberdade para experimentar papéis, regras e usos de objetos, fazem da brincadeira uma prática pela qual a criança aprende a situar-se em um mundo social compartilhado. Nesse processo, ela não apenas absorve a cultura; interpreta, ajusta e reinscreve repertórios em enredos e combinações que emergem do cotidiano<sup>11</sup>.

O brincar se altera conforme o lugar e o tempo social em que se insere. Por isso, não se apresenta como forma fixa: aquilo que, em uma situação, convoca um jogo pode, em outra, não produzir adesão, seja por arranjos do grupo, por regras não partilhadas ou por interpretações divergentes do que está em curso. Nessa direção, brincar supõe que certas atividades sejam repertoriadas e designadas como “brincar” por um processo de designação e interpretação que envolve convenções e aprendizagem.<sup>12</sup>

Tomar essa compreensão para nortear nossa análise afasta a ideia de que a brincadeira “nasce pronta” no indivíduo. O brincar se constitui em relação, por interações que ensinam esquemas, testam limites e estabilizam regras, ainda que provisoriamente. A aprendizagem inclui reconhecer o momento de entrada no jogo, o papel assumido, os critérios de continuidade e as possibilidades de alterar uma regra sem romper o acordo do grupo. Por isso, “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”<sup>13</sup>

Walter Benjamin<sup>14</sup> aprofunda essa leitura ao nos mostrar que o brinquedo e o brincar se inscrevem numa relação tensa entre interpretações adultas e usos infantis, indicando que o objeto carrega expectativas sociais dos adultos em relação ao brincar, mas se transforma quando passa ao circuito da ação infantil.

“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?”

---

<sup>11</sup> Brougère, “A criança e a cultura lúdica”; Brougère, *Brinquedo e Cultura*.

<sup>12</sup> Brougère, “A criança e a cultura lúdica”.

<sup>13</sup> Brougère, “A criança e a cultura lúdica”, 20.

<sup>14</sup> Walter Benjamin, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*, 2. ed, Espírito crítico (São Paulo: Ed. 34 [u.a.], 2009), 96.

A consequência, para este estudo, é tratar a materialidade como operador de coordenação coletiva: ao selecionar, converter e redistribuir objetos, as crianças tornam visíveis critérios de participação, hierarquias momentâneas e regimes de autorização. Esse ponto se acentua quando a brincadeira se alimenta de fragmentos e restos, pois “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos”<sup>15</sup>, e passam a compor combinações próprias.

Para este estudo, consideramos também que a brincadeira também funciona como espaço de retomada e recomposição de experiências. Ao acionar elementos do mundo vivido, ela reorganiza finalidades, materiais e situações conforme o enredo. Nesse processo, a criança pode inserir, suprimir e rearranjar elementos, produzindo variações do cotidiano e exercitando formas de coordenação com seus pares, onde o jogo não se limita a espelhar o real; ele o reordena, tornando visíveis negociações, escolhas e invenções que se produzem no tempo da ação lúdica.

### **2.3 Cotidiano, trabalho e apropriações: aproximações e distanciamentos**

Para analisar brincadeiras em contextos campestres, o cotidiano se organiza como plano de inteligibilidade das práticas. Não se trata de tomar rotinas como pano de fundo, mas de observar como usos, combinações e ajustes se produzem em situações ordinárias, compondo repertórios e limites de ação. Certeau<sup>16</sup> sintetiza essa exigência metodológica ao afirmar: “Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante de seu objeto”.

A implicação é descrever “como se faz”: quais desvios preservam a continuidade do jogo, que reacomodações permitem brincar com o que há e como se administram permissões e proibições no decorrer da ação, é nesse movimento que buscaremos no desvelar das situações observar como os conceitos de nossos pressupostos teóricos se apresentam.

Essa perspectiva possivelmente nos possibilita tratar o brincar como prática de uso. Em vez de buscar correspondência entre “real” e “representado”, a análise acompanha modos de empregar objetos e procedimentos disponíveis, reordenando seus sentidos conforme as finalidades do enredo. Isso se aproxima do modo como a própria produção mobiliza os pressupostos teórico do autor para pensar uma produção “silenciosa” que se revela nas maneiras de empregar o que já existe.<sup>17</sup>

No universo infantil, essa chave direciona o olhar para reatribuições de função, redefinições de limites e ajustes de regras que fazem o cotidiano se organizar de outro modo dentro da brincadeira, como astúcias e táticas de seus praticantes, mediante as estratégias do mundo adulto, pois as crianças ao

---

<sup>15</sup> Benjamin, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*.

<sup>16</sup> Certeau, *A Invenção Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer, 35.

<sup>17</sup> Certeau, *A Invenção Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer.

confrontar com as regras postas “[...] jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”<sup>18</sup>

O mundo do trabalho, nesta pesquisa, é entendido em sentido amplo de seu contexto, como conjunto de rotinas familiares e usos do território que atravessam a experiência infantil: tarefas domésticas, cuidado com animais, movimentações cotidianas, ajudas entre parentes e vizinhos, manejo de objetos e responsabilidades distribuídas. Esses repertórios de ações aparecem por convivência e observação e retornam no brincar como matéria de composição, sem exigir transposição direta.

É nesse ponto que o eixo das aproximações e distanciamentos se torna prático no brincar, onde a aproximação não significa fidelidade, mas preservação de inteligibilidades locais no brincar: papéis reconhecíveis, continuidade de gestos, manutenção de certas sequências de ação e uso de materiais com funções próximas às rotinas observadas. O Distanciamento, por sua vez, se expressa quando finalidades são mudadas: inversões de papéis, reatribuição de função aos objetos, suspensão de objetivos práticos, criação de regras para produzir desafio, humor ou ficção.

Ao tratar o brincar como prática de uso, o par aproximação/distanciamento deixa de ser esquema abstrato e passa a designar variações concretas do empregar, isto é, maneiras pelas quais as crianças recortam o cotidiano e o reordenam no interior do jogo, dando novos usos a cada objeto ou brinquedo, transpondo para além do seu fim para o qual foi designado à medida de que a atividade lúdica transcorre.<sup>19</sup>

### **3. Resultados e discussão**

Na localidade em que se deram as observações, as cenas registradas mostram que o brincar mobiliza repertórios do cotidiano vinculados ao mundo do trabalho em sentido amplo e os reordena segundo finalidades do jogo. A análise aqui proposta acompanha os modos pelos quais procedimentos, objetos, papéis e limites são selecionados, deslocados e recompostos no curso da ação. O que se torna visível, nesse processo, não é uma passagem linear entre vida cotidiana e ludicidade, mas uma dinâmica de apropriação em que referências do entorno são preservadas, alteradas ou suspensas conforme o grupo organiza a continuidade da brincadeira.

Essa leitura dos fatos retoma o argumento desenvolvido ao longo do texto segundo o qual a infância campesina se forma em circuitos de convivência que excedem a escola e distribuem aprendizagens por diferentes espaços da vida social, e as brincadeiras observadas mostram que casa, quintal, caminhos, vizinhança e referências escolares não aparecem como cenários externos ao jogo, mas como matéria de sua própria composição. E ao operar com esses elementos, as crianças tornam legíveis formas de pertencimento, de cooperação e de uso do território, ao mesmo tempo em que introduzem

---

<sup>18</sup> Certeau, *A Invenção Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer, 40.

<sup>19</sup> Certeau, *A Invenção Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer.

desvios, rearranjos e escolhas que singularizam a experiência infantil.

Como forma de organização, os resultados se apresentam em três movimentos analíticos: a conversão de objetos em recursos do enredo; o deslocamento de finalidades, no qual o gesto permanece reconhecível, mas o fim da ação é alterado; e os regimes de limite, por meio dos quais permissões, riscos e autoridades passam a regular a brincadeira. Esses três planos não se apresentam isoladamente. Eles se imbricam e se reforçam, compondo uma forma de inteligibilidade do brincar em que aproximações e distanciamentos em relação à cultura local aparecem em gradações, conforme materiais disponíveis, composição do grupo e condições do ambiente.

### **3.1 Conversão de objetos em recursos do enredo**

A primeira operação consiste em converter materiais do cotidiano em recursos do enredo, atribuindo-lhes funções lúdicas que estabilizam a brincadeira e regulam participação. Na casinha e comidinha, a varanda funciona como ponto de montagem: “a gente brinca mais de casinha aqui fora na varanda” (Keila). O quintal, por sua vez, atua como reserva de materiais que podem ser recolhidos e transformados. A conversão aparece de modo explícito quando o grupo incorpora objetos e elementos do entorno: “a gente usa também o que a gente pega no quintal, as panela dos cachorro comerem (sic), os galhos, folhas” (Keila). Ao reatribuir função a esses materiais, a brincadeira preserva elementos de rotinas domésticas (preparo, organização, uso de utensílios) e transforma a finalidade: o que orienta a ação não é produzir alimento, mas sustentar o enredo e a convivência.

Na “escolinha”, a mesma dinâmica se apresenta com outra gramática. As meninas usam mesas e cadeiras infantis para simular a sala de aula, convertendo mobiliário e linguagem escolar em marcadores de ordem e de sequência. Aqui, a materialidade estabiliza papéis e organiza turnos, tornando a forma “aula” reconhecível. Em ambos os casos, observar quem seleciona materiais, como eles circulam e quando mudam de função permite descrever regras implícitas, hierarquias momentâneas e regimes de participação que sustentam o brincar.

À luz de Brougère<sup>20</sup>, essa conversão não pode ser lida como mero uso improvisado de objetos dispersos. Ela se inscreve na cultura lúdica como prática aprendida entre pares, dependente do reconhecimento compartilhado de que determinado material pode passar a valer como outra coisa no interior do jogo. O galho, a folha, a lama, a panela destinada aos animais ou a cadeira infantil só adquirem eficácia lúdica porque o grupo lhes confere estatuto de recurso legítimo do enredo. Nesse sentido, a materialidade não atua como suporte passivo. Ela participa da organização da brincadeira, pois oferece resistências, sugere possibilidades e demanda acordos sobre quem pode pegar, transformar, redistribuir ou controlar cada item durante a ação.

---

<sup>20</sup> Brougère, “A criança e a cultura lúdica”; Brougère, *Brinquedo e Cultura*.

Benjamin<sup>21</sup> nos ajuda a aprofundar esse ponto ao mostrar que a criança se volta para fragmentos, restos e materiais de circulação ordinária, produzindo com eles arranjos que escapam à finalidade para a qual foram inicialmente destinados. Nas cenas observadas, a escolha por utensílios deslocados de seu uso corrente e por elementos retirados do quintal mostra que a brincadeira opera menos pela busca de fidelidade a um modelo adulto do que pela capacidade de recompor o mundo com aquilo que está à mão, pois no brincar daquele momento, o que importa não é a adequação formal do objeto, mas sua potência para entrar em uma cadeia de significações partilhadas entre os pares. Podemos observar também como a panela do cachorro, por exemplo, deixa de remeter ao cuidado com o animal e passa a integrar uma lógica de preparo, serviço e simulação doméstica, voltando inclusive ao seu uso original. O mesmo ocorre com folhas, galhos e lama, que se tornam ingredientes, recipientes ou utensílios, conforme a necessidade do enredo.

No caso da “escolinha”, a conversão de mesas, cadeiras e comandos verbais evidencia outra camada do processo: a circulação de repertórios entre espaços sociais distintos. A forma escolar aparece fora da escola e é reinscrita em uma situação lúdica entre crianças, essa transposição mostra que a experiência infantil no campo se organiza por passagens entre ambientes e linguagens, tal como sugere a noção de Comunidades Educativas Campesinas mobilizada no texto. A brincadeira recolhe elementos do universo escolar, mas os reinsere em um circuito de decisão infantil, no qual o que vale como aula, tarefa ou ordem depende menos da instituição do que do acordo estabelecido pelo grupo naquele momento.

Em síntese, a conversão de objetos em recursos do enredo nos mostra que o brincar não se limita a utilizar materiais disponíveis; ele produz novos regimes de uso para esses materiais, tornam-se visíveis formas de aprendizagem prática, critérios de participação e modos de leitura do entorno e ao transformar utensílios, fragmentos do quintal e mobiliário infantil em recursos de ação, as crianças articulam pertencimento local, imaginação e coordenação coletiva, convertendo o cotidiano em matéria lúdica sem dissolver as marcas sociais dos objetos mobilizados.

### **3.2 Deslocamento de finalidades: o gesto permanece, o fim muda**

A segunda operação diz respeito ao deslocamento de finalidades. Em termos descritivos, procedimentos e gestos podem conservar proximidade com rotinas observáveis, mas a finalidade é reordenada pela lógica do jogo. Na comidinha, a sequência do “preparo” preserva uma rotina doméstica e, ao mesmo tempo, suspende qualquer objetivo prático, porque o critério de êxito passa a ser a continuidade do enredo, sustentar a narrativa, coordenar, organizar a interação e manter o grupo envolvido na brincadeira: “a gente faz arroz com o isopor” e “a gente também usa a lama para fazer o feijão” (Renata; Keila).

---

<sup>21</sup> Benjamin, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*.

Nos caminhos, essa organização se torna mais aparente porque o brincar se constitui no movimento. As crianças “sobem em suas bicicletas”, que “logo depois [viram] cavalos”, e instituem uma regra competitiva: “quem conseguir laçar os bois com seu cavalo primeiro vence” (José). Há aproximação quando imagens e gestos acionam repertórios rurais reconhecíveis; há distanciamento quando a movimentação se torna finalidade do jogo e quando objetos mudam de estatuto (bicicleta como cavalo; corda como laço). A continuidade da brincadeira depende, então, de ajustes internos: “vai que eu caio”; “você não sabe puxar a corda direito” (Evandro; Keila,). Quando o enredo ameaça interromper, a regra se flexibiliza para absorver o imprevisto: “finge que os cachorros te ajudaram” (José). O distanciamento, nesse caso, não elimina o repertório inicial; ele muda o fim da ação para manter a narrativa e a coesão do grupo e continuar a narrativa.

Na brincadeira “escolinha”, o arranjo se manifesta de outra forma: preserva-se a forma “aula” por meio dos comandos e falas, mas redireciona-se o conteúdo. Ao ordenar “agora vamos fazer a lição de matemática” (Keila) sustenta uma sequência escolar, enquanto o registro de que “as meninas não faziam de fato lições, mas sim desenhos de sua livre escolha” evidencia a reordenação de finalidades segundo interesses do grupo. Assim, aproximação e distanciamento coexistem na mesma atividade, combinando conservação de procedimentos e transformação do objetivo.

A leitura de Certeau<sup>22</sup> permite mobilizar nossa análise do plano representacional para o plano das operações, onde mais do que perguntar o que a brincadeira espelha, importa observar como ela recompõe práticas, gestos e referências oriundos do cotidiano. Quando as crianças usam bicicletas como cavalos, cordas como laços ou comandos escolares na ordenação do jogo, não reproduzem de forma imediata práticas adultas nem apenas transportam conteúdos de um contexto a outro, o que se vê é um trabalho de reemprego, no qual elementos socialmente reconhecíveis são reinscritos em outra economia de uso e onde gesto permanece identificável, mas sua função se altera, porque a ação deixa de se orientar pela utilidade prática e passa a responder às exigências do enredo, da interação entre pares e da continuidade do brincar.

Para essa reflexão, a noção de tática<sup>23</sup> nos ajuda a precisar esse movimento, uma vez que permite compreender a brincadeira como prática situada de uso, ajuste e deslocamento e como as crianças não se apartam do cotidiano, mas tampouco se limitam a reiterá-lo. Elas agem sobre formas disponíveis, reorganizando-as segundo condições concretas, materiais acessíveis e acordos produzidos no curso da ação, e na cena posta, preparar comida sem cozinhar, dar aula sem cumprir uma tarefa prescrita ou laçar bois sem a presença do gado não indica distância insuficiente em relação a um suposto modelo originário; indica, antes, um modo próprio de reelaborar a experiência. Nessa ordem, o cotidiano não aparece como matriz fixa a ser repetida, mas

---

<sup>22</sup> Certeau, *A Invencao Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer.

<sup>23</sup> Certeau, 1. Artes de fazer, 94.

como repertório passível de recorte, deslocamento e recomposição.

As contribuições teóricas de Brougère<sup>24</sup> para essa reflexão nos orienta a avançar nessa análise ao mostrar que tal deslocamento supõe uma competência lúdica socialmente elaborada que confere repertório suficiente para que determinadas práticas se tornem jogáveis, onde se faz necessário que esses saberes intrínsecos circulem previamente como referências compreensíveis para o grupo. Assim, o preparo da comida, a cena escolar, o manejo do cavalo e do laço entram na brincadeira porque integram um universo de formas compartilhadas. No entanto, ao serem incorporadas ao jogo, essas referências deixam de se organizar segundo a lógica do resultado prático e passam a valer por sua capacidade de sustentar uma situação lúdica coletiva, dessa forma, a brincadeira, assim, não apenas mobiliza elementos do mundo social, mas os reinscreve em outra ordem de sentido, na qual simplificação, partilha e transformação tornam possível sua permanência entre as crianças.

Desse modo, o movimento de finalidades torna mais evidente a articulação entre aproximação e distanciamento: a aproximação se manifesta na permanência de gestos, imagens e sequências vinculados ao cotidiano local; o distanciamento, por sua vez, não corresponde a ruptura com esse universo, mas à sua reinscrição em um circuito de ação cuja finalidade já não coincide com a rotina familiar nem com o mundo do trabalho. O brincar aparece, então, como espaço de recomposição do vivido, no qual a criança opera sobre o entorno que a forma, selecionando, rearranjando e reordenando elementos da experiência social segundo uma lógica própria.

### **3.3 Regimes de limite: permissão, risco e autoridade**

A terceira operação se refere aos regimes de limite que regulam circulação, intensidade e formas de participação no brincar cotidiano. Esses limites aparecem como permissões tácitas, administração dos possíveis riscos e encenações de autoridade, variando conforme o ambiente e o tipo de brincadeira. Nos caminhos, o risco integra o enredo e precisa ser administrado em ato da brincadeira com a bicicleta que vira cavalo: velocidade, queda, disputa e coordenação da corda exigem decisões rápidas e acordos momentâneos, de modo que o grupo ajusta regras e redistribui papéis para manter a ação em movimento, o limite, aqui, não é apenas restrição externa; ele é produzido pelo próprio jogo, que incorpora habilidades, medos e avaliações entre pares.

Na “escolinha”, a autoridade funciona como recurso de organização da brincadeira, onde as linguagens de comando e validação estabilizam papéis e turnos, mas não eliminam a essência infantil, ainda assim, tais formas não operam como mera transposição da instituição escolar para o interior do jogo, entendemos que elas são apropriadas e reordenadas pelas crianças segundo a lógica da própria brincadeira e nesse sentido, a autoridade encenada organiza

---

<sup>24</sup> Brougère, “A criança e a cultura lúdica”; Brougère, *Brinquedo e Cultura*.

turnos, estabiliza posições e dá dinâmica à situação, mas não elimina a capacidade infantil de redefinir conteúdos, alterar finalidades e negociar o que conta como tarefa ou desempenho e então cena torna visível, portanto, uma dissociação entre forma e função: preserva-se a gramática escolar, mas sua operação é submetida a outra maneira de uso<sup>25</sup>.

Nas brincadeiras de casinha e comidinha, as permissões aparecem de modo difuso, associadas ao acesso aos materiais e ao trânsito entre dentro e fora. O uso de “painéis” destinadas a animais e a coleta de lama, folhas e galhos pressupõem limites tácitos e vigilâncias não explicitadas, que o grupo aprende a ler e a manejar para sustentar o enredo. Nesses três contextos, permissão, risco e autoridade coexistem como modalidades de limite que condicionam a brincadeira e, ao mesmo tempo, são reconfiguradas por ela.

Essas dinâmicas podem ser lidas de modo mais preciso a partir de Certeau<sup>26</sup>, observamos que os limites que organizam o brincar não se apresentam como normas abstratas aplicadas sobre atores passivos, mas como condições que são continuamente manejadas, deslocadas e reinterpretadas nas práticas ordinárias. As crianças não agem fora das estruturas que as cercam, mas tampouco se restringem a reproduzi-las, movendo-se no interior dessas formas, explorando frestas, ajustando usos e re combinando regras segundo as exigências da situação, exercendo as táticas dos praticantes, e dessa forma, o limite, assim, deixa de ser entendido apenas como barreira e passa a ser pensado como elemento constitutivo de uma prática loca, na qual o agir infantil se define pela capacidade de operar com o que lhe é dado sem se reduzir a isso.

Também aqui a leitura benjaminiana<sup>27</sup> ajuda a deslocar a análise, pois permite perceber que as crianças não apenas interiorizam formas adultas de ordenação, mas as reempregam em circuitos próprios de sentido. A autoridade, o risco e a permissão passam a operar como materiais da brincadeira, e não somente como moldura externa e ao reinscrever esses elementos no jogo, as crianças produzem uma experiência em que obedecer, corrigir, advertir, permitir ou impedir deixam de pertencer exclusivamente ao campo da disciplina e passam a compor a tessitura do brincar. Isso não dissolve as relações de poder inscritas nesses gestos, mas mostra que elas são reordenadas no interior da ação infantil.

As operações analisadas mostram que o brincar mobiliza repertórios do cotidiano vinculados ao mundo do trabalho em sentido amplo e os reinscreve em uma lógica própria de uso, coordenação e imaginação, e a conversão de objetos em recursos do enredo, o deslocamento de finalidades e os regimes de limite não se apresentam de forma isolada; articulam-se no curso da ação e tornam visíveis modos infantis de operar sobre materiais, gestos e referências socialmente compartilhadas. Nesse processo, aproximação e distanciamento

---

<sup>25</sup> Certeau, *A Invenção Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer.

<sup>26</sup> Certeau, *A Invenção Do Cotidiano*, 1. Artes de fazer.

<sup>27</sup> Benjamin, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*.

não aparecem como termos opostos, mas como movimentos simultâneos: a brincadeira preserva marcas do entorno e, ao mesmo tempo, redefine usos, funções e sentidos.

Os resultados permitem, assim, pensar a experiência infantil no campo para além de leituras centradas na reprodução do mundo adulto ou na primazia da escola. O brincar aparece como prática local de elaboração do vivido, por meio da qual as crianças leem o ambiente, negociam regras, experimentam posições e recompõem elementos da vida social segundo arranjos próprios. A cultura local, nessa perspectiva, não se transfere diretamente para o jogo; ela é apropriada, deslocada e reorganizada nas interações, nos materiais e nas formas de participação que constituem a experiência lúdica.

### **Considerações**

Esta produção analisou como crianças camponesas do Distrito de Nativo de Barra Nova, em São Mateus (ES), mobilizam repertórios vinculados às rotinas familiares e ao mundo do trabalho em seus usos do território no brincar. As cenas indicaram que aproximações e distanciamentos em relação à cultura local se produzem no tempo do jogo, por meio de apropriações que reorganizam procedimentos, objetos e papéis, sem depender de correspondência direta com finalidades práticas.

A análise evidenciou três movimentos articulados. O primeiro foi a conversão de objetos do cotidiano em recursos do enredo, pela qual os materiais domésticos, elementos do quintal e mobiliário infantil assumem funções lúdicas e passam a regular participação, papéis e continuidade da brincadeira. O segundo foi o deslocamento de finalidades, em que gestos e sequências reconhecíveis permanecem, enquanto o objetivo se reorienta para metas do jogo, como sustentar a narrativa, produzir desafio ou manter a coesão do grupo. O terceiro movimento consistiu em regimes de limite, nos quais permissões tácitas, risco administrado e autoridade encenada condicionam circulação, intensidade e formas de participação, ao mesmo tempo em que são ajustados pelas decisões coletivas das crianças.

Esses movimentos demonstraram que aproximações e distanciamentos não acontecem como polos excludentes. Eles aparecem como gradações internas às brincadeiras, alternando conservação e alterações conforme materiais disponíveis, composição do grupo e condições situacionais. Em termos analíticos, isso desloca o foco de “o que a brincadeira representa” para “como ela opera”: o brincar se mostra como prática de convivência e interpretação do entorno, na qual as crianças estabilizam acordos, reatribuem funções a objetos, reorganizam metas e produzem formas próprias de habitar o território.

Como implicação, a leitura contribui para pensar a experiência infantil no campo para além do perímetro escolar, sem instrumentalizar o brincar. O que se observa é que repertórios cotidianos atravessam a cultura lúdica e, ao serem reordenados no jogo, tornam visíveis modos de cooperação, negociação de limites e participação. Esse resultado sugere que debates e práticas

educativas ganham quando descrevem a vida cotidiana como matriz de repertórios e quando reconhecem a agência infantil na transformação desses repertórios, em vez de tomar a criança apenas como reprodutora de rotinas.

Este estudo se limita ao recorte do *corpus*, composto por cenas registradas por observação e diário de campo, selecionadas por evidenciarem com maior nitidez os movimentos descritos. Esse enquadramento não esgota a diversidade de experiências infantis no distrito nem autoriza generalizações para outras ruralidades sem considerar diferenças históricas e socioculturais e além disso, ao privilegiar cenas em que repertórios do cotidiano aparecem de forma mais explícita, outras dimensões do brincar podem ter ficado menos visíveis, como jogos que acionam referências midiáticas ou brincadeiras mais individuais.

Como continuidade, novas análises podem ampliar a comparação entre localidades e faixas etárias e acompanhar variações sazonais e de composição dos grupos, observando como repertórios vinculados às rotinas familiares circulam, são negociados e se transformam entre crianças ao longo do tempo. Também se mostra promissor aprofundar a descrição de diferenças internas nas formas de participação (por idade, gênero, posição no grupo e proximidade familiar), de modo a compreender como pertencimentos e limites se produzem no curso da brincadeira, sem reduzir tais processos a categorias rígidas.

## Bibliografia

- Alves, Aguilar. “Barra Nova: sem igual no litoral.” Prefeitura de São Mateus - Norte do Espírito Santo. Accedido el 4 de abril de 2026.  
<https://www.saomateus.es.gov.br/noticia/barra-nova-sem-igual-no-litoral>.
- Benjamin, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 2ª ed. Espírito crítico. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Brougère, Gilles. “A criança e a cultura lúdica.” En *O brincar e suas teorias*, 1ª ed., 19–32. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- . *Brinquedo e Cultura*. 8ª ed. Vol. 20. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- Caldart, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Vol. 1, *Artes de fazer*. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “São Mateus.” IBGE | Biblioteca. Accedido el 4 de abril de 2026.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=31263&view=detalhes>.

Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. Contribución de Marina de Andrade Marconi. São Paulo: Atlas, 2009.

Souza, Maria Antônia de. "Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica." *Educação & Sociedade* 29 (2008): 1089–111.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008>.

**REVISTA**  
**INCLUSIONES**  
M.R.

**CUADERNOS DE SOFÍA**  
**EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de Revista Inclusiones.